

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**O PAPEL DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NUMA ESCOLA INSERIDA NUMA  
ZONA COM DIFICULDADES ECONÓMICAS E DE INTEGRAÇÃO  
SOCIOEDUCATIVA. UM ESTUDO COM POPULAÇÕES DE ORIGEM AFRICANA**

**Maria João Reis da Cruz**

**Orientador: Professora Doutora Guilhermina Maria Lobato Ferreira de Miranda**

**Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em Educação na especialidade  
de Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação**

2021

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



O papel das tecnologias digitais numa escola inserida numa zona com dificuldades económicas e de integração socioeducativa. Um estudo com populações de origem africana.

Maria João Reis da Cruz

Orientador: Professora Doutora Guilhermina Maria Lobato Ferreira de Miranda

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em Educação na especialidade de Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação.

Júri:

Presidente: Doutor Feliciano Henriques Veiga, Professor Catedrático e membro do Conselho Científico do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Vogais:

Doutora Maria Teresa Ribeiro Pessoa, Professora Associada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra;

Doutor António José Menezes Osório, Professor Associado com Agregação, Instituto de Educação da Universidade do Minho;

Doutora Guilhermina Maria Lobato Ferreira de Miranda, Professora Auxiliar com Agregação, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, orientadora;

Doutor Luís Alexandre da Fonseca Tinoca, Professor Auxiliar, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;

Doutor João Manuel Nunes Piedade, Professor Auxiliar Convidado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.



## **Agradecimentos**

À Professora Doutora Guilhermina Lobato Miranda, orientadora científica do presente estudo, um grande, obrigada pela orientação dispensada no decorrer destes oito anos com quem tive o prazer de trabalhar, passar bons e maus momentos, e por me fazer acreditar nas minhas capacidades para realizar e concluir, com todos os requisitos científicos, esta investigação.

À Direção do Agrupamento de Escolas da Damaia que me permitiu realizar este estudo nas instalações do agrupamento disponibilizando os computadores da sala de Tecnologias da Informação e Comunicação da Escola Sede. Agradeço de forma particular à Professora e Subdiretora Antónia Santos, por me ter facilitado este acesso, e por me incentivar a concluir este estudo.

Aos professores Luzia Afonso, Maria Ferreira, Rui Silva, que colaboraram nas sessões de formação com os encarregados de educação, e também a estes, que embora anónimos, foram aqueles que confiaram em mim e me ensinaram muito acerca das suas realidades de vida e do acompanhamento dos seus educandos.

Aos amigos Fátima e Henrique Canelas por me desafiarem a realizar esta tese de doutoramento, às amigas do grupo de liturgia da Paróquia do Campo Grande que se disponibilizaram para me ajudar e me animaram, ao Monsenhor Vítor Feytor Pinto que muito me apoiou quando mais necessitava, e à Irmã Ventura Adrover.

À minha família, sobretudo à Ana Quintela Cruz que, apesar de perceber as minhas dificuldades para dispor de tempo para estudar, insistiu comigo para não desistir e também à Marta que sempre se disponibilizou para me auxiliar nas traduções para Inglês. À minha falecida mãe, Maria Manuela, que teria gostado de ter visto chegar este dia, mas que lá do céu certamente se alegrará comigo.

Por fim agradeço a Deus, porque no lugar onde mais ninguém estava, quando tinha de fazer opções e renunciar a outras atividades, sempre me disse que estava comigo para levar esta tarefa até ao fim.

## Resumo

Nesta investigação procurei dar resposta à pergunta de investigação: Poderão as tecnologias digitais ser uma ferramenta que contribua para a integração socioeducativa, por parte de pais e encarregados de educação com dificuldades económicas e de populações imigrantes de origem africana? Situa-se no grande tema do envolvimento parental, e a revisão da literatura revelou a existência de dois projetos no âmbito do problema e da proposta de resposta: O Flaxmere Project realizado na Nova Zelândia, por Clinton, Dixon e Hattie; e um projeto de Alcalay, Milicic e Torretti, financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Chile.

A metodologia que escolhi foi a Investigação-Ação, no modelo de McNiff e Whitehead, e desenvolveu-se em três ciclos de reflexão-ação que incluíram um projeto formativo em linguagem da escolarização com recurso às tecnologias digitais.

Da revisão da literatura constam ainda autores como Bernstein, Giddens, Goffman e Castells.

A aplicação das sessões de formação foi desafiante pela imprevisibilidade quanto à assiduidade dos participantes, mas ocorreu e realizei dois grupos de sessões em linguagem da escolarização com duas formas distintas de aplicação das tecnologias digitais.

As conclusões do estudo levam-me a afirmar que, um projeto com as características deste que agora apresento os resultados, proporciona um quadro teórico e metodológico adequado para pais e encarregados de educação similares aos que fizeram parte deste estudo. Fica, entretanto, a necessidade de voltar a realizar o terceiro ciclo de reflexão-ação, para dar mais consistência aos resultados alcançados. Entre os resultados saliento uma maior compreensão, por parte de alguns dos encarregados de educação que participaram no estudo, da linguagem da escolarização, mormente, a sua organização territorial e educativa, em ciclos de estudos progressivos, a organização dos horários, a existência de manuais e materiais didáticos bem

como da caderneta escolar e ainda um despertar para a necessidade de fazer um maior acompanhamento da vida escolar dos filhos.

**Palavras-chave:** Envolvimento Parental, Linguagem da Escolarização; Minorias Africanas, Nível Socioeconómico Baixo, Tecnologias Digitais.

## **Abstract**

In this investigation I tried to answer the research question: Can digital technologies be a tool that contributes to socio-educational integration, on the part of parents with economic difficulties and belonging to African immigrant populations?

Parental involvement is the main concept of the research, and the literature review revealed the existence of two projects within the scope of the research problem: The Flaxmere Project carried out in New Zealand, by Hattie Clinton, Hattie, and Dixon; and a project by Alcalay, Milicic and Torretti, financed by the National Fund for Scientific and Technological Development, developed in Chile.

The methodology I chose was the Research-Action, in the McNiff and Whitehead model, and was developed in three reflection-action cycles that included a training project in the language of schooling using digital technologies.

The literature review also includes authors such as Bernstein, Giddens, Goffman, Castells.

The development of the training sessions was challenging due to the unpredictability regarding the attendance of the participants, but I was able to carry out two groups of training sessions in the language of schooling with two different ways of applying digital technologies.

The study's conclusions lead me to affirm that a project with the characteristics of this one, that I now present the results, provides an adequate theoretical and methodological framework for parents with similar to those who were part of this study. However, there is a need to re-conduct the third cycle of reflection-action, to give more consistency to the results achieved.

Among the results, I highlight a greater understanding, by some of the parents who participated in the study, of the language of schooling, especially its territorial and educational organization, in progressive study cycles, the organization of timetables, the existence of manuals and didactic materials as well as the school notebook and an awakening to the need to do more monitoring of the children's school life.

**Keywords:** African Minorities, Digital Technologies, language of schooling, Lower SES, Parental involvement.

## Índice

Agradecimentos .....	i
Resumo .....	iii
Índice.....	vii
Índice de Quadros .....	xvii
Índice de Figuras.....	xx
Índice de Anexos.....	xxii
Introdução .....	1
Objeto de Estudo e Problema de Investigação .....	1
Resposta ao Problema .....	2
Título e Pergunta de Investigação .....	3
Estrutura da investigação .....	4
Estrutura do Texto .....	4
Capítulo I .....	5
Revisão da Literatura .....	5
Importância do Estudo, a Sua Relevância Teórica e Prática .....	6
Relatórios dos territórios educativos de intervenção prioritária. ....	7
Estudos de investigação sociológica e em sociologia da educação. ....	8
Projetos Realizados na Área do Tema.....	9
O Flaxmere project. ....	9
Pontos de proximidade. ....	10
Pontos divergentes.....	11
Projeto do fundo nacional de desenvolvimento científico e tecnológico do Chile. ....	13
Síntese dos pontos de proximidade e de divergência. ....	13
Contribuição do Estudo para a Área da Investigação no Tema .....	14

Diálogo Existente ao Redor da Pergunta de Investigação.....	15
Período.....	16
Número de artigos. ....	16
Critérios de inclusão e exclusão em bibliotecas on-line.....	16
Palavras-chave usadas na pesquisa, combinações e critérios de exclusão. ....	16
Abordagens de pesquisa no uso das palavras-chave. ....	17
Pesquisa e diálogo ao redor do conceito “envolvimento parental”.....	17
Pesquisa por “parental involvement or parental school involvement”.....	18
Pesquisa por Language of schooling e diálogo ao redor do conceito. ....	22
Pesquisa por John Hattie e diálogo ao redor do autor. ....	23
Conclusão. ....	24
Teorias e Conceitos Chave Inerentes à Pergunta de Investigação .....	25
A teoria de Bernstein em sociologia da educação. ....	25
Tese sociolinguística ou tese dos códigos de fala. ....	26
Relações de classe e códigos de comunicação. ....	29
A linguagem da escolarização e a realização escolar dos filhos. ....	32
Linguagem da escolarização. ....	33
Família e realização académica dos educandos. ....	33
Linguagem da escolarização e legislação sobre encarregados de educação. ....	35
Minorias étnicas e nível socioeconómico baixo. ....	36
Minorias étnicas e habitação.....	37
Grupos minoritários e minorias étnicas.....	37
Uma população situada num território. ....	38
A integração das minorias étnicas na Europa e em Portugal. ....	39
A dimensão de estigma.....	40
Infoexclusão e infoinclusão.....	41



Alfabetização e literacia. ....	42
Literacia em Portugal. ....	42
Literacia computacional e literacia da informação. ....	44
Nível socioeconómico baixo e tecnologias digitais. ....	45
Em Conclusão .....	47
Capítulo II .....	49
Enquadramento Metodológico. ....	49
Projeto de Investigação .....	49
Paradigma onde se situa a investigação. ....	51
A opção pela escola de pensamento reivindicativa/participativa. ....	51
A opção pela metodologia de investigação-ação. ....	52
O que é a metodologia de investigação-ação? .....	53
Origem da metodologia de investigação-ação. ....	54
O modelo de Kurt Lewin e os ciclos de reflexão-ação. ....	54
Princípios da investigação-ação. ....	57
Grandes famílias em investigação-ação. ....	59
A diversidade de perspetivas em investigação-ação. ....	60
Ameaças à investigação-ação na atualidade. ....	61
A opção pelo modelo de Whitehead e Jean McNiff. ....	61
O enquadramento desta investigação dentro das grandes famílias de IA. ....	61
A posição que ocupa a investigadora nesta investigação. ....	62
A investigação-ação e a credibilidade académica. ....	63
A avaliação em investigação-ação. ....	63
A autoavaliação pela avaliação dos processos transformacionais. ....	64
Avaliação externa. ....	65
Desenho de Investigação .....	65

Recolha de Dados.....	67
Critérios utilizados para a escolha das técnicas de recolha de dados. ....	67
O bloco de notas. ....	69
As entrevistas.....	70
Os materiais autobiográficos, método biográfico e entrevista biográfica. ....	70
Recurso às entrevistas semidiretivas. ....	71
O diário. ....	72
Os relatórios.....	73
Os amigos críticos, a validação em grupo e a comunidade educativa.....	74
Os amigos críticos. ....	74
Validação em grupo. ....	74
A comunidade educativa. ....	74
As tecnologias digitais ao serviço da recolha de dados.....	75
Técnica de Análise e Tratamento de Dados .....	76
Teoria fundamentada ou grounded theory.....	76
Técnica de Pesquisa Qualitativa.....	77
Capítulo III.....	79
Primeiro Ciclo de Reflexão-Ação .....	79
Primeiro Passo: Planificar .....	79
Elaboração do primeiro guião de entrevistas.....	80
Segundo Passo: Atuar.....	84
Pedido de autorização para a realização da investigação. ....	84
Realização de contatos com intermediários da população. ....	84
Critérios para a seleção dos entrevistados.....	84
Realização das entrevistas e fatores associados à sua concretização. ....	86
Fatores associados à situação. ....	86

Fatores associados ao entrevistado.....	87
Fatores associados ao entrevistador. ....	88
Fatores associados à linguagem. ....	89
Dificuldades sentidas na realização das entrevistas por parte da investigadora.....	89
Terceiro Passo: Observar .....	91
Recolha de dados. ....	91
Definição do grupo de participantes. ....	92
Adesão à investigação. ....	92
Quarto Passo: Refletir .....	93
Codificação aberta, axial e seletiva das primeiras entrevistas.....	93
Temas, categorias e subcategorias que surgiram da codificação aberta e axial. ....	94
Análise do primeiro bloco temático, do primeiro ao quarto temas. ....	95
Primeiro tema. Etnicidade e Migração. ....	95
Segundo tema: exclusão social: bairro degradado e crime.....	97
Terceiro tema: minorias étnicas: estigma e emancipação, preconceito, diferenças culturais, integração social.....	98
Quarto tema: minorias étnicas e estrutura familiar. ....	100
Síntese das características do grupo de entrevistados que se destacam na análise nos quatro primeiros temas.....	102
História Descritiva que Emergiu da Análise dos Dados do Primeiro ao Quarto Tema ..	105
Diretrizes de ação a aplicar no desenvolvimento do segundo ciclo de reflexão-ação.	106
Análise do segundo bloco temático, quinto e sexto temas. ....	108
Quinto tema: escolarização e experiências de escolarização dos pais ou encarregados de educação.....	108
Sexto Tema: Expectativas dos Encarregados de Educação face à sua escolarização e a dos seus educandos. ....	121

História Descritiva que Emergiu da Análise dos Temas Cinco e Seis.....	123
Descontinuidade nas experiências de escolarização.....	124
A categoria central. “A aprendizagem formal dos Encarregados de Educação”.....	125
Análise do terceiro bloco temático, do sétimo ao décimo tema. ....	125
Sétimo tema: Relação casa-escola: escolarização dos educandos.....	125
Breve reflexão. ....	128
Oitavo, nono e décimo temas - Relação casa-escola: ser encarregado de educação em casa, no percurso casa-escola, e na relação com a escola.....	129
História Descritiva que Emergiu da Análise do Sétimo ao Décimo Tema .....	143
Fatores a considerar para as sessões de formação no segundo ciclo de reflexão-ação. ....	145
Fatores que dificultavam o diálogo com a escola e o acompanhamento dos educandos. ....	147
Ameaças à sua permanência na investigação. ....	148
Análise do quarto bloco temático, décimo primeiro e décimo segundo temas. ....	148
Acesso às tecnologias digitais. ....	149
Acesso ao computador e estado de conservação. ....	149
Recurso a meios ilegítimos para a aquisição de algumas das tecnologias digitais. ....	149
Literacia computacional dos entrevistados.....	150
Interesse em aprender.....	151
Breves conclusões. ....	152
Literacia da informação dos entrevistados. ....	152
Análise do décimo segundo tema. Relação dos encarregados de educação com os educandos sobre as tecnologias digitais.....	153
O acesso dos educandos às tecnologias digitais seu uso. ....	154
Conteúdos que os educandos acediam no computador, televisão e telemóvel. ....	154
Vigilância parental no acesso dos educandos às tecnologias digitais. ....	155

A história descritiva que emergiu desta codificação. ....	156
Fatores a considerar para as sessões de formação. ....	158
Capítulo IV. ....	159
Segundo Ciclo de Reflexão-Ação. ....	159
Desenho de Investigação do Segundo Ciclo de Reflexão-Ação. ....	159
Primeiro Passo: Planificar. ....	160
Plano de formação. ....	160
Breve revisão da literatura: O conceito mudança. ....	162
Revisão da literatura: Adultos, Formação de Adultos e Andragogia. ....	164
Breve revisão da literatura: O conceito adulto. ....	164
Breve revisão da literatura: formação e processo formativo. ....	164
Breve revisão da literatura: a andragogia. ....	165
Aplicação dos princípios da investigação-ação. ....	170
Princípios de IA considerados para as sessões de formação. ....	171
Previsão de constrangimentos à aplicação destes princípios de investigação-ação. ....	171
Segundo Passo: Ação. ....	172
O Plano de Formação. ....	172
Logística do projeto. ....	174
Análise do plano de formação quanto à dinâmica interna das sessões. ....	179
Análise do plano de formação quanto à aplicação dos conteúdos em linguagem da escolarização. ....	180
Análise do plano de formação quanto aos conteúdos em tecnologias digitais. ....	187
A principal dificuldade sentida. A assiduidade e pontualidade. ....	191
Perspetiva da investigadora. Consequências da falta de assiduidade e pontualidade. ....	194
Terceiro Passo: Observar. ....	197

Codificação aberta, axial e seletiva das tarefas apresentadas em PowerPoint. ....	198
Participante E1.....	200
A participante E2.....	201
História descritiva que emergiu da análise dos trabalhos das participantes. ....	202
Preparação do Segundo Grupo de Entrevistas. ....	203
Análise de Conteúdo: Temas e Categorização .....	206
Análise do primeiro e do terceiro temas.....	207
História que surgiu da análise do absentismo e abandono. ....	212
Soluções para este problema. Ao encontro de motivações externas. ....	214
Análise do quarto tema, novas perceções e atitudes quanto a ser encarregado de educação. ....	216
História que surgiu após a análise do quarto tema. ....	220
Análise do quinto tema, conhecimentos adquiridos em Linguagem da escolarização. .....	222
Conclusões retiradas da análise do quinto tema.....	225
Análise do sexto tema, conhecimentos adquiridos e dificuldades sentidas no âmbito das tecnologias digitais.....	225
Conclusões retiradas da análise do sexto tema.....	229
Quarto passo: Reflexão final sobre este ciclo de reflexão-ação.....	229
Capítulo V.....	231
Terceiro Ciclo de Reflexão-Ação .....	231
Primeiro Passo: Planificar .....	232
Objetivos a alcançar na utilização da ferramenta multimédia.....	232
Critérios para a elaboração da ferramenta de aprendizagem multimédia. ....	233
Definição de interatividade multimédia e origem da designação desta ferramenta como “PowerPoint Interativo”.....	234
Visita da professora orientadora ao agrupamento de escolas. ....	235

Ideia geral para o <i>design</i> do PowerPoint Interativo.....	235
Diapositivo de entrada, título e índice.....	235
Critérios para a definição dos temas em linguagem da escolarização. ....	237
Temas e subtemas.....	238
Esclarecimento sobre a inclusão de texto e voz. ....	241
Aplicação do plano de formação para o terceiro ciclo de Reflexão-Ação. ....	241
Dinâmica das sessões de formação.....	243
Desenvolvimento da décima primeira sessão: O agrupamento de escolas.....	244
Melhorias neste tema durante o terceiro ciclo de RA.....	247
Desenvolvimento da décima segunda sessão à décima quarta sessão. Calendários, horários e disciplinas. ....	248
Mudanças no PowerPoint Interativo. ....	250
Décima segunda sessão: O calendário escolar. ....	251
Décima terceira sessão: A caderneta escolar.....	256
Décima quarta sessão: currículo no 1º e 2º e 3º ciclo do ensino básico. ....	257
As duas últimas sessões. Décima quinta e décima sexta sessão. ....	259
Décima quinta sessão. ....	260
Décima sexta sessão. ....	261
Terceiro Passo-Observação .....	262
Análise do plano de formação realizado no terceiro ciclo de reflexão-ação. ....	262
Análise do plano de formação quanto à elaboração e uso do PowerPoint Interativo sobre linguagem da escolarização.....	263
Análise das reflexões entregues em PowerPoint pelas participantes E1 e E2.....	267
Terceiro guião de entrevistas.....	272
Desenvolvimento das entrevistas. ....	274
Quarto Passo- Refletir .....	275

Temas, categorias e subcategorias que surgiram da codificação aberta e axial do terceiro grupo de entrevistas.....	275
Primeiro tema: Aprendizagens, Práticas e Importância da Linguagem da Escolarização. ....	275
Segundo tema: Aprendizagens, Práticas e Importância da Linguagem da Escolarização. ....	280
História que surgiu da análise das terceiras entrevistas.....	281
História que surgiu da análise dos diários das sessões e dos trabalhos apresentados.	283
Conclusões .....	287
Referências Bibliográficas .....	290



## Índice de Quadros

Quadro 1. <i>Resultados da Procura no Conceito “Parental Involvement or Parental Scholl Involvement”</i> .....	19
Quadro 2. <i>Recurso a outras Palavras-Chave</i> .....	20
Quadro 3. <i>Pesquisa a Partir do Conceito Language of Schooling com outras Palavras-Chave</i> .....	22
Quadro 4. <i>Pesquisa por Nome de Autor, “Hattie”, “Hattie, John”</i> .....	24
Quadro 5. <i>Linha de Base da “Classe Média “e da “Classe Trabalhadora”</i> .....	28
Quadro 6. <i>Determinantes Sociológicos da Perceção</i> .....	31
Quadro 7. <i>Informação Sumária a partir das Meta-análises sobre as Contribuições Vindas de Casa</i> .....	34
Quadro 8. <i>Literacia Tradicional, Literacia Computacional e Literacia da Informação. (Nishimuro, 1999, p.13)</i> .....	45
Quadro 9. <i>Projeto de Investigação</i> .....	50
Quadro 10. <i>As quatro Fases de cada Ciclo de Reflexão-Ação</i> .....	56
Quadro 11. <i>Técnicas de Recolha de Dados Centrados no Investigador</i> .....	68
Quadro 12. <i>Técnicas de Recolha de Dados Centrados nos Participantes</i> .....	69
Quadro 13. <i>Técnicas de Recolha de Dados Usados nos Três Ciclos de Reflexão-Ação</i> ..	69
Quadro 14. <i>Técnicas Quantitativas, Qualitativas e Métodos Mistos</i> .....	77
Quadro 15. <i>Desenho de Investigação do Primeiro Ciclo de Reflexão-Ação</i> .....	79
Quadro 16. <i>Primeiro Guião de Entrevista</i> .....	81
Quadro 17. <i>Categorias e Subcategorias do Segundo Tema</i> .....	97
Quadro 18. <i>Caracterização dos Entrevistados no Contexto da Idade, Naturalidade, Escolaridade, Agregado familiar e Profissão</i> .....	103
Quadro 19. <i>Categorias e Subcategorias do Quinto Tema</i> .....	108

Quadro 20. <i>Aprendizagem Formal dos Entrevistados, País de Realização e Memórias Associadas</i> .....	110
Quadro 21. <i>Conteúdos em Linguagem da Escolarização Retirados das Entrevistas</i> .....	112
Quadro 22. <i>Educandos na Sua Relação com os Estudos</i> .....	126
Quadro 23. <i>Categorias e Subcategorias do Oitavo Tema</i> .....	131
Quadro 24. <i>Caraterização dos Participantes Quanto à Literacia Computacional e da Informação</i> .....	157
Quadro 25. <i>Desenho de Investigação do Segundo Ciclo de Reflexão-Ação</i> .....	160
Quadro 26. <i>Elementos do Processo da Andragogia</i> .....	167
Quadro 27. <i>Elementos Considerados nas Sessões de Formação a Partir dos Domínio da Andragogia</i> .....	168
Quadro 28. <i>Calendarização do Primeiro Grupo de Sessões de Formação</i> .....	172
Quadro 29. <i>Plano de Formação do Segundo Ciclo de Reflexão-Ação</i> . .....	173
Quadro 30. <i>Logística do Projeto de Investigação</i> .....	174
Quadro 31. <i>Planificação da Sexta Sessão</i> .....	176
Quadro 32. <i>Assiduidade, Pontualidade e Participação nas 10 Sessões e na Segunda Entrevista</i> .....	194
Quadro 33. <i>Categorias e Subcategorias da Análise dos Trabalhos Entregues em PowerPoint</i> .....	198
Quadro 34. <i>Guião da Segunda Entrevista</i> .....	204
Quadro 35. <i>Razões para o Absentismo e Abandono das Sessões</i> .....	210
Quadro 36. <i>Tema 4. Categorias e subcategorias</i> . .....	217
Quadro 37. <i>Tema 5- Categorias e Subcategorias</i> .....	222
Quadro 38. <i>Tema 6, Categorias e Subcategorias</i> .....	226
Quadro 39. <i>Terceiro Ciclo de Reflexão-Ação</i> .....	231

Quadro 40. <i>Temas e Conteúdos sobre a Linguagem da Escolarização Presentes no PowerPoint Interativo</i> .....	240
Quadro 41. <i>Plano de Formação do Terceiro Ciclo de Reflexão-Ação</i> .....	242
Quadro 42. <i>Abordagem do tema “Agrupamento de escolas”. Questões, assuntos e estratégias</i> .....	246
Quadro 43. <i>Temas, subtemas, páginas de entrada, links e conteúdos do tema Calendário, horário e disciplinas</i> .....	249
Quadro 44. <i>Guião da Terceira Entrevista</i> .....	272
Quadro 45. <i>Categorias e Subcategorias do Primeiro Tema</i> .....	275
Quadro 46. <i>Categorias e Subcategorias do Segundo Tema</i> .....	280

## Índice de Figuras

<i>Figura 1.</i> Magnitudes de efeito das relações entre escolas famílias e comunidades (Robinson. et al., 2009).....	35
<i>Figura 2.</i> Elementos técnicos da investigação. Retirado de Creswell (2003, p.5).....	50
<i>Figura 3.</i> Ciclo de reflexão-ação.....	55
<i>Figura 4.</i> Sequência de ciclos de reflexão-ação.....	55
<i>Figura 5.</i> Modelo de análise. ....	66
<i>Figura 6.</i> Relações transformantes de mútua e recíproca influência (McNiff, 2016, p.140). .....	67
<i>Figura 7.</i> Conjunto de domínios considerados na elaboração do plano de formação.....	162
<i>Figura 8 e Figura 9.</i> Realização de uma tarefa com materiais escolares. ....	181
<i>Figura 10 e Figura 11.</i> Trabalhos das participantes E4 e E3.....	182
<i>Figura 12 e Figura 13.</i> Momento de trabalho e de colaboração no processo de ensino e aprendizagem. ....	187
<i>Figura 14 e Figura 15.</i> Resumo em PowerPoint da sessão 7, da participante E2. ....	190
<i>Figura 16 e Figura 17.</i> Resumo em PowerPoint da sessão 7, da participante E1. ....	191
<i>Figura 18.</i> Página de entrada do PowerPoint Interativo. ....	236
<i>Figura 19.</i> Página do índice e temas em linguagem da escolarização. ....	236
<i>Figura 20.</i> Índice com os temas e imagens, na sua última composição.....	238
<i>Figura 21 e Figura 22.</i> Botão interativo para aceder aos subtemas dos horários e disciplinas, e link de voz incorporado.....	239
<i>Figura 23</i> Proposta de oito subtemas sobre horários e disciplinas. ....	239
<i>Figura 24 e Figura 25.</i> Exemplo de dois botões interativos com link de voz. ....	241
<i>Figura 26 e Figura 27.</i> Exploração do PowerPoint Interativo a convite da investigadora e terceiro momento com a exploração direta dos materiais associados a cada sessão. ....	243

<i>Figura 28.</i> Exploração do tema “Agrupamento de Escolas”.	245
<i>Figura 29.</i> Índice final de acesso aos subtemas do tema do Agrupamento de Escolas. .	248
<i>Figura 30.</i> Primeiro diapositivo de auxílio para aceder à funcionalidade de apresentação de diapositivos com setas e indicações numéricas e registo e voz.	251
<i>Figura 31.</i> Diapositivo sobre o calendário escolar.	252
<i>Figura 32.</i> Esquema com as informações necessárias à interpretação dos ícones inseridos.	253
<i>Figura 33.</i> Diapositivo com perguntas de interpretação e respostas orais sobre o calendário escolar.	254
<i>Figura 34.</i> Legenda sobre os conteúdos de cada célula do calendário escolar.	254
<i>Figura 35.</i> Diapositivo de apresentação do tema das cadernetas escolares.	256
<i>Figura 36.</i> Exploração das cadernetas do primeiro ao terceiro ciclo.	257
<i>Figura 37 e Figura 38.</i> Diapositivo com o subtema das disciplinas e o link para o diapositivo das disciplinas do primeiro ciclo.	258
<i>Figura 39 e Figura 40.</i> Associação de manuais ao horário dos alunos e interpretação de um horário de turma.	259
<i>Figura 41.</i> Exemplo de um diapositivo do subtema sobre Materiais Escolares sem botão interativo de voz.	260
<i>Figura 42.</i> Diapositivo do subtema 1, do tema “Aprender a acompanhar”.	261
<i>Figura 43.</i> Último trabalho da participante E2.	271
<i>Figura 44.</i> Último trabalho da participante E1.	271

## Índice de Anexos

Anexo A. Carta ao Diretor do Agrupamento .....	302
Anexo B. Carta ao Diretor do Agrupamento.....	304
Anexo C. Bloco de Notas .....	305
Anexo D. Análise de Conteúdo das primeiras entrevistas: Temas e Categorização .....	309
Anexo E. Planificações de Todas as Sessões de Formação .....	439
Anexo F. Relatórios das Sessões de Formação. ....	466
Anexo G. Diários da Investigadora .....	505
Anexo H .Registos de Assiduidade e Pontualidade dos participantes .....	537
Anexo I. Análise de conteúdo dos PowerPoint das participante E1 e E2 .....	543
Anexo J. Análise de conteúdo das segundas entrevistas. ....	550
Anexo K. Análise de Conteúdo das terceiras entrevistas .....	580
Anexo L. Autorização para inserção do nome e logotipo do Agrupamento de Escolas da Damaia .....	589

## **Introdução**

### **Objeto de Estudo e Problema de Investigação**

Este trabalho tem como objeto de estudo a relação escola-família e em particular o desconhecimento da linguagem da escolarização por parte de alguns pais ou encarregados de educação. Este problema torna-se mais evidente em escolas designadas como Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) junto dos pais ou encarregados de educação, frequentemente migrantes, e provenientes de minorias étnicas africanas, com um nível socioeconómico baixo. Foi por ocasião dos diálogos que mantive com esta população, quando exercia o cargo de diretora de uma turma do segundo ciclo do ensino básico num agrupamento TEIP, que este problema se tornou evidente e fez nascer a vontade de o investigar.

Apercebi-me que a aplicação dos meios que a escola proporcionava para favorecer o sucesso escolar dos alunos obtinha mais êxito quando se conseguia a adesão e a colaboração das famílias. Os alunos iam respeitando mais os professores, os colegas, o espaço de sala de aula e reforçavam as atitudes de participação e de estudo. Pelo contrário, quando as famílias não colaboravam, o processo tendia a ser inverso e alguns alunos entravam em insucesso e abandono escolar. Percebi também que era necessário intervir junto dos pais e encarregados de educação principalmente no domínio da linguagem da escolarização (Hattie, 2009), a fim de favorecer o diálogo com a instituição e o acompanhamento dos educandos no percurso escolar. Devido a várias lacunas nesta área, manifestadas pelos pais e encarregados de educação, foram frequentes os momentos em que me senti impossibilitada de estabelecer uma comunicação bem-sucedida e de auxiliar estes pais e encarregados de educação nas suas responsabilidades de educadores. Cheguei mesmo a presenciar reações extremas de alguns deles que, perante a sua incapacidade, manifestavam a vontade de que os seus filhos

abandonassem a escola. Esta situação era frequente na população imigrante de origem Africana que ainda hoje tem uma representatividade grande no agrupamento. Pensando na mais-valia que poderia proporcionar às famílias e à escola no cumprimento dos seus objetivos, comecei a interessar-me especialmente por este grupo étnico.

### **Resposta ao Problema**

A resposta ao problema situou-se na ideia de proporcionar a estes adultos um conjunto de sessões de formação, cujas características os auxiliassem nesta situação, visando uma integração socioeducativa que os orientasse a acolher mudanças, com o propósito de melhorar o seu envolvimento parental na escola. Envolvimento este cuja definição recolhi de William Jeynes “A participação dos pais em atividades regulares, numa dupla via de comunicação significativa, envolvendo a aprendizagem dos alunos e outras atividades escolares”<sup>1</sup> (2017, p. 5)

O estudo situa-se essencialmente em três das quatro dimensões apresentadas por Sui-Chu e Willms (1996). A primeira trata da relação de comunicação com a escola “Scholl communication”, a segunda visa a intenção de auxiliar os pais na supervisão estabelecida com os educandos “Home Supervision” e a terceira, “Home Discussion”, que atende à qualidade do diálogo por eles estabelecido com os seus educandos. Pretende-se realizar esta abordagem a partir dos conteúdos inerentes à linguagem da escolarização.

Entendi que as tecnologias digitais poderiam ser um potencial contributo neste processo formativo, devido à sua presença no espaço escolar, pela aplicação do Plano Tecnológico da Educação (PTE) atualmente desativado, e que fazia parte do Plano Tecnológico do XVII

---

<sup>1</sup> As delineated by the United Code of Law (USCS 7801(32)), parental involvement is defined as “the participation of parents in regular, two-way, and meaningful communication, involving student learning and other school activities.”



Governo Constitucional (Presidência do Conselho de Ministros, 2005) para a qualificação dos Portugueses na sociedade do conhecimento. Tive a intenção de dar continuidade ao propósito expresso por esse governo quanto à qualificação, inclusão e diminuição de desigualdades na sociedade do conhecimento.

Para além de desejar combater níveis de infoexclusão, esperei que as tecnologias digitais fossem um contributo e um meio privilegiado de formação neste estudo, assumindo também o papel de facilitadoras do diálogo na diversidade e na partilha cultural (Rui Marques, 1998). Pretendi que os pais e encarregados de educação de origem Africana de um agrupamento de escolas situado no Concelho da Amadora aprendessem a usar a tecnologia, sobretudo as ferramentas mais usadas na escola, de modo a apoiar a sua socialização na linguagem da escolarização.

A minha abordagem, como veremos posteriormente, com o recurso à metodologia de investigação-ação, mostra que não pretendi situar o problema apenas na posição dos encarregados de educação. Neste estudo, não prescindi de identificar as aprendizagens que realizei enquanto investigadora e das melhorias que realizei, como contribuição para a solução do problema de investigação.

### **Título e Pergunta de Investigação**

O problema de investigação dá nome ao título a este estudo: O papel das tecnologias digitais numa escola inserida numa zona com dificuldades económicas e de integração socioeducativa: Um estudo com populações de origem africana.

Apresenta-se sob a seguinte pergunta: Poderão as tecnologias digitais ser uma ferramenta que contribua para a integração socioeducativa, por parte de pais e encarregados de educação com dificuldades económicas e de populações imigrantes de origem africana?

## **Estrutura da investigação**

A investigação seguiu a metodologia de investigação-ação, a partir do modelo de McNiff e Whitehead, tendo-se estruturado a partir de três ciclos de reflexão-ação (RA). O primeiro ciclo de RA desenvolveu-se durante um ano e foi dedicado essencialmente à formulação do problema, da pergunta de investigação, à revisão da literatura e opção pela metodologia da investigação. Ainda neste ciclo realizaram-se os contactos e as primeiras entrevistas com os participantes.

O segundo e o terceiro ciclos de reflexão-ação desenvolveram-se durante o ano letivo de 2013-2014, tendo ocorrido neste tempo o conjunto de sessões de formação em linguagem da escolarização com recurso às tecnologias digitais presentes na escola. Realizaram-se ao fim do dia, nas instalações da escola sede do agrupamento.

Desde então dediquei-me à análise dos dados, a retirar conclusões e também a dar a conhecer à comunidade científica a partir da redação de dois artigos apresentados em conferências e um para uma revista. A conclusão e entrega deste texto é tardia pelo facto de ter realizado o doutoramento em regime de tempo parcial.

## **Estrutura do Texto**

O texto começa com um capítulo sobre a revisão de literatura com continuidade no segundo capítulo, onde consta a reflexão sobre o enquadramento metodológico escolhido para esta investigação. Destaca-se a escolha da metodologia de investigação-ação realizada a partir do modelo de McNiff e Whitehead. A partir daí seguem-se três capítulos dedicados, cada um, a um dos três ciclos de reflexão-ação. Por fim apresentam-se as conclusões retiradas de todo este processo de investigação.

## Capítulo I

### Revisão da Literatura

Em conformidade com as orientações de Creswell (2007), realizar uma boa revisão da literatura implica dar resposta a vários requisitos. Importa informar os leitores do objetivo que se pretende alcançar com o estudo, e mostrar a importância do que se vai tratar. Deve-se ainda dar a conhecer outros estudos que estão a ser realizados na área do tema em causa, onde acontece a sua proximidade com o atual, qual é o diálogo que ocorre ao redor desse tema, e averiguar no que é que o estudo contribui para a área de investigação em que se insere, porque se nada acrescenta não faz sentido realizá-lo. Convém ainda verificar se alcança o interesse de um público amplo para a sua aplicação e divulgação.

O autor aconselha o investigador a começar a revisão de literatura com um tópico de referência, a ideia central do estudo, para refletir sobre a sua prática e utilidade e que neste trabalho é a pergunta de investigação.

Seguindo esta proposta do autor, desenvolvo de seguida os pontos essenciais da revisão de literatura. Uma vez que na introdução dei a conhecer o objetivo do estudo e a pergunta de investigação, dou então o passo seguinte que consiste na apresentação e desenvolvimento de sete tópicos que são: (i) as principais etapas da revisão da literatura neste estudo; (ii) a importância do que vou tratar; (iii) a relevância teórica e prática; (iv) outros estudos na área deste tema; (v) o diálogo que ocorre ao redor do tema; (vi) e a contribuição do estudo para a área de investigação em que se insere. Por fim (vii) faço ainda a apresentação e aprofundamento de teorias inerentes à pergunta de investigação.

Para responder aos tópicos iv e v, que versam sobre outros estudos na área do tema e do diálogo que ocorre ao seu redor, foi necessário identificar e avaliar criticamente investigações relevantes nesta área, a partir de uma revisão da sistemática da literatura, (Snyder, 2019,

p.334) que implicou ter um conjunto de procedimentos orientados a “...identificar todas as evidências empíricas, que atendem aos critérios de inclusão pré-especificados, para responder a uma pergunta ou hipótese de pesquisa específica no âmbito da pergunta de investigação”<sup>2</sup>.

A resposta, a estes componentes essenciais da revisão da literatura, aconteceu em três grandes momentos.

O primeiro, que foi o mais extenso porque dele dependia verificar a pertinência teórica e prática do estudo e fundamentar as opções metodológicas, iniciou-se a partir da biblioteca da Universidade de Lisboa, aceitei indicações para a pesquisa provenientes da professora orientadora, de outros professores, colegas de doutoramento, e ainda pesquisei em bibliotecas online sobre investigação em educação.

O segundo momento ocorreu durante o segundo e o terceiro ciclo de reflexão-ação, onde dei continuidade ao trabalho realizado até então, e dei resposta às exigências solicitadas neste campo para a submissão de artigos (Cruz & Miranda, 2014, 2017, 2019): um artigo curto para o congresso TICEDUCA 2014, um artigo longo para o CISTI’2017, na 12ª Conferência Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação, e ainda a elaboração de um artigo científico para o “International Journal of Technology and Human Interaction”.

O terceiro momento consistiu em refinar a revisão realizada em função da apresentação final deste estudo de doutoramento.

### **Importância do Estudo, a Sua Relevância Teórica e Prática**

Para verificar a relevância do problema de investigação, comecei por procurar em Portugal, nos relatórios TEIP, alguma informação que me pudesse ser útil sobre a relação

---

<sup>2</sup>“The aim of a systematic review is to identify all empirical evidence that fits the pre-specified inclusion criteria to answer a particular research question or hypothesis.”

família-escola e depois projetos existentes, em contexto nacional e internacional, na área da pergunta de investigação.

Aprofundei também os conceitos inerentes à pergunta de investigação para adquirir um maior conhecimento da realidade que me encontrava a investigar: envolvimento parental, minorias étnicas africanas, nível socioeconómico baixo, tecnologias digitais, linguagem da escolarização, estigma e ainda o acesso destes grupos à sociedade digital. Estes conceitos levaram-me a ler autores com teorias de referência, como Basil Bernstein (1989), Goffman (1963), Giddens, (2013) e Castells (2003).

A literatura relacionada com o enquadramento metodológico deste projeto de investigação apresento-a no capítulo seguinte dedicado exclusivamente ao enquadramento metodológico deste estudo.

### **Relatórios dos territórios educativos de intervenção prioritária.**

Um dos relatórios TEIP divulgado pela Direção Geral da Educação que mostra a relevância teórica e prática deste problema é o Relatório TEIP de 2010/11 (2012). Este relatório faz uma análise de Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças, e aponta como uma ameaça externa às escolas, o pouco envolvimento dos encarregados de educação em vários aspetos:

As escolas associam a falta de envolvimento dos Encarregados de Educação a fatores preditivos do sucesso dos alunos. Os baixos níveis de participação na vida da escola, o fraco envolvimento no percurso académico dos educandos, por demissão ou incapacidade (baixas habilitações), são frequentemente enunciados. Apesar de alguma evolução nesta área, os resultados são ainda pouco expressivos, apontados como o ponto fraco mais citado pelos agrupamentos. (p.61).

A pertinência prática para este problema de investigação acontece na medida em que este problema carece de uma solução mais eficaz, uma vez que, de acordo com o relatório, os esforços realizados neste sentido têm tido resultados pouco expressivos.

Desde então a Direção Geral da Educação não tem editado mais relatórios, encontrando-se, *on-line* relatórios de agrupamentos de escolas mais recentes, com informação escassa, que dão a conhecer iniciativas com os pais e encarregados de educação. Não se encontra um projeto de intervenção estruturado e orientado à sua aprendizagem na Linguagem da Escolarização.

### **Estudos de investigação sociológica e em sociologia da educação.**

A relevância teórica deste estudo também a encontrei em estudos de investigação sociológica. Numa abordagem que se centra na relação entre o nível socioeconómico das famílias e a sua relação com os resultados académicos dos educandos, Costa (2001) confirma a existência de um padrão social, que não é apenas português, quanto à dependência verificada entre os resultados escolares e as condições sociais de existência dos alunos. Os autores Sui-Chu e Willms (1996) e outros que corroboram esta informação, White (1982), Hattie (2009), referem que uma das descobertas mais constantes em sociologia da educação é que os resultados escolares estão relacionados com o estatuto socioeconómico dos pais das crianças e que têm sido realizados estudos nesta área direccionados a determinar quais os processos que contribuem para esta relação. Trata-se da análise de processos estruturais ao nível da escola, da comunidade, da sociedade, dos indivíduos e grupos, para mostrar como é que esses processos interagem uns com os outros (Mehan, 1992).

Rui Canário (2008) apresenta outra reflexão situada na perspetiva da heterogeneidade dos públicos escolares. Refere que esta diversidade suscita problemas na relação da escola com as famílias e descreve algumas problemáticas associadas à transformação que ocorreu, e ainda ocorre, quando passámos de uma escola de elites a uma escola de massas. Detive-me no ponto

em que diz que a escola cria problemas às famílias. O autor usa até a expressão “pesadelo” para caracterizar esta problemática, que advém do facto de muitas famílias populares não chegarem a compreender e não se orientarem nesta dinâmica da escola, que se lhes apresenta como um jogo que tem regras misteriosas e pouco acessíveis.

Esta referência a um pesadelo associa-a à vivência que tive e identifiquei em alguns encarregados de educação (EE), com reações extremas de desespero face à escola pela incapacidade que expressavam de lidar com as regras que dela provinham, e das queixas que recebiam relativas aos seus educandos.

### **Projetos Realizados na Área do Tema**

Os projetos encontrados na área do tema estão inseridos no grande tópico do envolvimento parental, que trata sobre a parceria entre família, comunidade e escola, na educação e desenvolvimento das crianças (Epstein, 2010).

Deparei-me com dois projetos de investigação que participavam do problema de investigação, com proximidade na estratégia de resposta. Foram eles: o Flaxmere Project, de Clinton, Hattie, e Dixon (2007) e um projeto de Alcalay, Milicic, e Torretti, (2005) financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Chile, em 2002 (FONDECYT).

#### **O Flaxmere project.**

O “Flaxmere Project” (Clinton, Hattie, & Dixon, 2007) foi um projeto financiado pelo ministério da educação da Nova Zelândia cuja intencionalidade foi a de ensinar às famílias a linguagem da escola (LE) “Language of School or Language of Schooling”. Desenvolveu-se de 2001 a 2004, envolvendo cinco escolas em parceria, num subúrbio chamado Flaxmere. A população de 1800 alunos era sobretudo proveniente dos grupos étnicos Maori e Povos do Pacífico cujas populações possuíam um nível socioeconómico baixo. O projeto assumiu

caraterísticas distintas em cada escola, mas pretendia criar inovações nas ligações entre as comunidades escolares e os pais. A esta dimensão relacional denominada “Home School liaison Persons” (HSLPs) foi dada relevância, porque era fundamental para a realização das outras duas iniciativas: os computadores em casa e o apoio à realização de trabalhos de casa. Ocorreram reuniões informais com os pais e apoio individual a alunos, a receção dos computadores em casa implicava que os pais se comprometessem a receber alguma formação em *software* e formação técnica, de modo a que os utilizassem no âmbito do HSLPs. Os computadores permitiram que os professores entrassem em casa dos pais, e a iniciativa de auxiliar com os trabalhos de casa, facilitou aos pais o processo de adquirir mais estratégias para lidar e saber falar com os seus educandos. As famílias estavam agradadas com os computadores porque eram um benefício para elas e simultaneamente ajudavam os filhos. Esta iniciativa foi considerada um sucesso por todos, e as mudanças verificaram-se sobretudo ao final do terceiro ano. Nos alunos as principais mudanças aconteceram no comportamento e envolvimento na escola. Embora houvesse resultados positivos ainda se considera que este tempo foi curto para alcançar mais melhorias a longo prazo. Este projeto mostrou que é possível alcançar mudanças e proporcionou uma forma eficaz de as realizar.

### ***Pontos de proximidade.***

O primeiro elemento de proximidade encontrei-o nos destinatários que são grupos étnicos com nível socioeconómico baixo em zona de subúrbio. Um segundo elemento de proximidade encontrei-o na intenção que tinham de criar inovações nas ligações entre as comunidades escolares e os pais, a dimensão relacional denominada “Home School liaison Persons” (HSLPs) à qual também dei relevância, porque o meu estudo foi destinado em primeira instância à formação dos pais, e pretendi criar novidade na qualidade da relação com eles estabelecida, a partir da escola, na escola, e com docentes da mesma. Esta intervenção do



HSLPs, visou favorecer as relações entre eles e os seus educandos, para estimular a sua realização académica.

Outro elemento de proximidade essencial neste trabalho foi o conceito “Linguagem da escolarização” com o qual me identifiquei e acolhi para a investigação. Transcrevo a definição que o autor dá de linguagem da escolarização para definir a natureza da intervenção que também quis realizar com os pais e encarregados de educação:

As pessoas que fizeram a ligação escola-casa permitiram que os pais aprendessem a linguagem da escolarização - ou seja, os pais aprenderam a linguagem sobre a natureza da aprendizagem nas salas de aulas de hoje, aprenderam a como ajudar os filhos a prestar atenção e a envolver-se na aprendizagem, aprenderam a falar com os professores e funcionários da escola (Hattie, 2009, p.61) <sup>3</sup>

Esta definição engloba vários aspetos da relação família-escola, por isso é uma intervenção que pretende ser abrangente considerando vários âmbitos desta ligação, sobre os quais falarei mais à frente.

Por fim, o quarto elemento de proximidade, é o recurso às tecnologias digitais como meio motivador para a realização do projeto e de aproximação entre as famílias e a escola.

### ***Pontos divergentes.***

O Flaxmere Project contou com a colaboração de docentes das escolas e de outros docentes reformados que contribuíram para dar sessões de apoio aos encarregados de educação. No meu caso não optei por esta via, pretendi contar com a colaboração pontual de alguns docentes do agrupamento e eu, enquanto investigadora, assumi a maior parte do acompanhamento do grupo. Esta opção deveu-se ao facto de pretender criar um projeto que

---

<sup>3</sup> The home-school liaison persons allowed the parents to learn the language of schooling - that is, the parents learned the language about the nature of learning in today's classrooms, learned how to assist their children to attend and engage in learning, and learned how to speak with teachers and school personnel.

contasse com os recursos humanos existentes no dia-a-dia das escolas Portuguesas, de forma a aumentar as possibilidades de se poder reproduzir noutro contexto escolar.

Outra diferença esteve no apoio dado aos pais e alunos. No Flaxmere Project deu-se apoio direto aos pais e alunos, eu optei por dar apoio direto aos pais ou encarregados de Educação, porque o meu problema surgiu dos dilemas situados ao nível do diálogo dos diretores de turma com estes pais. Tive a intenção de auxiliar e favorecer assim o diálogo dos diretores de turma com os encarregados de educação e vice-versa. Parti da ideia de que a formação dirigida aos EE conseguiria alcançar melhorias no diálogo com a escola e, provavelmente, uma consequente melhoria na participação escolar dos seus educandos.

Também é distinto o espaço de trabalho. No Flaxmere Project, a colaboração acontecia na casa dos participantes e na escola, no meu caso ocorreu somente no espaço escolar porque pretendi que os EE tivessem contacto com este lugar, para o conhecer, e aí realizarem um processo de aprendizagem. A intenção foi de trazê-los à escola que parecia desconhecerem, aproximá-los deste lugar, ajudá-los a sentirem-se confortáveis, e proporcionar-lhes novas experiências, novas referências de escola e percepções sobre os espaços que os seus educandos frequentavam diariamente.

O Flaxmere Project contou com o financiamento e empréstimo de computadores às famílias, colocando-os nas suas casas. Eu contei com os da escola, com aqueles que os participantes possuísem, e os que se encontrassem disponíveis nas instituições de apoio social que existem nos seus bairros de residência.

Por fim o tempo de realização que no meu caso foi muito mais reduzido, desenvolvendo-se em dois períodos letivos. Certamente que seria ideal ter tido mais tempo, mas os constrangimentos que estas populações africanas apresentavam pela sua mobilidade, traduzida em migrações e mudanças de residência, levaram-me a optar por um tempo de ação delimitado pelo ano letivo.

### **Projeto do fundo nacional de desenvolvimento científico e tecnológico do Chile.**

Outro estudo no tema, encontrei-o no artigo de Alcalay, Milicic, e Torretti (2005) enquadrado nos projetos financiados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Chile, em 2002, (FONDECYT). Destinou-se a famílias de nível sócioeconómico baixo e médio, com o intuito de ampliar, questionar as perspetivas dos pais, quanto ao seu lugar na educação dos filhos e integrá-los na realidade escolar. Desenvolveram um programa audiovisual que constou de dois vídeos, um para pais e outro para professores, que proporcionaram um conjunto de temas e estratégias consideradas pertinentes para alcançar estes fins. O estudo centrou-se num conjunto de catorze categorias temáticas tais como: Assumir a responsabilidade dos filhos, não delegar excessivamente na escola, acompanhar os filhos, cuidar da relação pais e professores, reação frente à informação negativa, etc. Este projeto não se orientou a uma escola particular, tendo-se realizado com "Focus groups" de estudantes, professores e pais. As conclusões revelaram que os pais consideraram o recurso audiovisual como efetivo e motivador. Outro elemento importante foi a figura do mediador no diálogo entre os professores e os pais de modo a evitar que estes grupos, facilmente em conflito, retirassem a legitimidade mútua que os afastaria e isolaria. O estudo esteve orientado a melhorar os vídeos nos seus conteúdos daí que uma parte importante dos resultados se centrou nos aspetos que contribuíram para os enriquecer.

### ***Síntese dos pontos de proximidade e de divergência.***

Sintetizando as ideias expressas, os pontos de proximidade são: (i) o problema que lhe dá origem, (ii) a intenção de proporcionar a pais provenientes de grupos socioeconómicos baixos, um processo de ensino aprendizagem que favoreça o diálogo e o seu envolvimento com a escola, (iii) a realização académica dos educandos, (iv) o recurso às tecnologias digitais como meio integrante neste processo, (v) a valorização da presença de mediador ou

mediadores no diálogo entre a casa e a escola, (vi) a definição de um conjunto de temáticas e estratégias vistas como necessárias a melhorar esta relação.

As diferenças encontram-se: (i) nas metodologias utilizadas em cada projeto, (ii) no tempo de implementação, (iii) na definição e dimensão dos grupos de participantes, (iv) nos recursos tecnológicos utilizados e suas abordagens, (v) e no financiamento dos projetos.

Aqui importa destacar o modo distinto de abordagem às tecnologias digitais e à forma de mediar conflitos. O estudo da FONDECYT começou e concluiu com um programa audiovisual que foi sofrendo um processo de melhorias no decorrer do processo.

A minha abordagem com o recurso às tecnologias digitais inicial foi distinta, embora no final se aproximasse desta forma de abordagem.

No meu caso existia a intenção de combater níveis de infoexclusão, e que as tecnologias digitais fossem motivadoras para a frequência às sessões e recorrer aos computadores presentes na escola, como meio dos participantes aprenderem a utilizar o programa PowerPoint, e depois darem a conhecer as suas aprendizagens em linguagem da escolarização

### **Contribuição do Estudo para a Área da Investigação no Tema**

Considerei três possíveis contributos: (i) reforçar a pertinência da existência destes projetos, (ii) um contributo económico e (iii) outro de praticidade.

Tendo em conta que encontrei na área do tema apenas o Flaxmere project e o FONDECYT, o meu projeto pretendeu contribuir para reforçar a pertinência do problema da relação família-escola numa abordagem inclusiva e abrangente sobre a linguagem da escolarização, face às dificuldades que famílias de minorias étnicas africanas, com nível socioeconómico baixo, experimentavam perante o espaço escolar e a cultura da escola.

Distanciando-me dos outros dois projetos, pretendi que este fosse de implementação económica, mostrando que um projeto desta natureza se podia realizar sem a necessidade de patrocinadores utilizando apenas os recursos humanos e tecnológicos presentes nas escolas. Apercebi-me que os projetos que dependiam de apoios económicos externos acabavam por ser mais difíceis de replicar pela dificuldade de encontrar quem os financiasse. Se um projeto não apresentasse custos acrescidos ao Ministério da Educação, por se poder incluir dentro dos projetos e iniciativas que as escolas realizam anualmente, este seria provavelmente um elemento a seu favor.

Desejo de criar um projeto prático, de fácil implementação, porque a formação ao cingir-se ao espaço escolar e aos recursos humanos e tecnológicos nele existentes, não implicaria procurar fora da escola recursos extraordinários para a sua realização. Certamente que obrigaria a um trabalho de contacto com encarregados de educação residentes no território educativo, mas essa tarefa seria sempre inerente a qualquer projeto desta natureza.

### **Diálogo Existente ao Redor da Pergunta de Investigação**

Para desenvolver este tópico do diálogo existente ao redor do tema da pergunta de investigação, realizei a revisão sistemática da literatura (Snyder, 2019, p.337) que implicou “selecionar termos de pesquisa e bases de dados adequadas e decidir sobre critérios de inclusão e exclusão”<sup>4</sup>.

Como critérios de inclusão e exclusão, decidi considerar uma janela temporal para a pesquisa, definir as palavras-chave inerentes à pergunta de investigação e aos objetivos da mesma, número máximo de artigos, e autores de especial interesse.

---

<sup>4</sup>“This includes selecting search terms and appropriate databases and deciding on inclusion and exclusion criteria.”

### **Período.**

No que toca a estudos que envolvessem o recurso às tecnologias digitais em educação e o envolvimento de encarregados de educação na escola, optei por uma janela situada a partir de 1980, devido ao despertar da sociedade da informação e comunicação, e também porque verifiquei que muitos artigos sobre envolvimento parental surgiram nessa década.

### **Número de artigos.**

Quanto ao número de artigos que seriam aceites nesta revisão de literatura, optei por aderir ao conselho de Creswell (2003), que aconselha um número próximo dos cinquenta artigos, fazendo a seleção dos mesmos a partir dos resumos, e realizando as sínteses daqueles que revelarem ser uma literatura útil para a compreensão do tema de investigação.

### **CrITÉRIOS de inclusão e exclusão em bibliotecas on-line.**

Como foi dito, a pesquisa inicial ocorreu em fontes secundárias e depois primárias que foram aconselhadas pela professora orientadora, outros professores, colegas de doutoramento. A pesquisa progrediu e a minha escolha incidiu sobretudo em duas bases de dados on-line de referência na investigação em educação: a Education Resources Information Center (ERIC), a Web of Science (plataforma composta por várias bases de dados de pesquisa bibliográfica). Também investiguei de uma forma menos organizada, no Google Scholar, na The Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e ainda na Biblioteca do Conhecimento Online (B-On). Realizei ainda a pesquisa em algumas revistas com elevado nível de impacto em Educação, tais como a “Educational Research Review” e “Computers & Education”.

### **Palavras-chave usadas na pesquisa, combinações e critérios de exclusão.**

Verifiquei que a palavra-chave que teria uma maior abrangência nesta pesquisa, no âmbito da educação, seria a “Parental involvement or Parental Scholl involvement” por ser o grande tema onde se insere este estudo.

As outras palavras-chave de especial relevância, por estarem ligadas à pergunta de investigação, foram as seguintes: African Minorities/ Digital Technologies/ Language of School or Language of Schooling/ Lower SES.

### ***Abordagens de pesquisa no uso das palavras-chave.***

A primeira combinação de palavras-chave realizada foi: parental involvement / parental school involvement/ lower SES/ language of school or language of schooling. Esta pesquisa não deu resultados de interesse, daí que optei por outra abordagem onde, sem deixar de usar estes conceitos, refinei-a gradualmente a partir do grande grupo “Parental involvement / Parental School involvement” em Português “Envolvimento parental”.

Tendo em conta a importância do conceito language of school, de John Hattie, também procurei artigos por nome de autor, “Hattie, J./ Hattie, John”, tentando averiguar se esteve envolvido em mais algum projeto ou estudo deste teor. O mesmo fiz em relação aos autores do FONDECYT.

### ***Pesquisa e diálogo ao redor do conceito “envolvimento parental”.***

O grande tema do envolvimento parental está associado à relação das escolas com as famílias e vice-versa e é apresentado como uma realidade social que se constrói numa dinâmica multidimensional. Os autores Hamlin e Flessa (2018) referem que existem várias tipologias para o caracterizar, sendo a proposta de Joyce Epstein (1995, 2010) a que apresenta o enquadramento mais usado em estudos e análises. Este enquadramento envolve seis âmbitos: as obrigações básicas da família, as da escola, o envolvimento em atividades na escola, em atividades de aprendizagem em casa, na participação sobre a tomada de decisões, e colaboração e relação de intercâmbio com a comunidade.

Os autores Hamlin e Flessa distinguem um conjunto de outros autores que tratam a temática: Baquedan-López et al., (2013), Carvalho, (2001), Schutz, (2006), Auerbach, (2007), e outros que propõem outras tipologias: Hornby e Lafaele, (2011) e Jeynes (2011).

Neste estudo parti da classificação usada por Sui-Chu e Willms, (1996) à qual tive acesso a partir dos estudos de Clinton e Hattie (2013) que incorpora quatro dimensões: “Home Discussion, School Communication, Home Supervision e School Participation”. A resposta ao problema de investigação enquadra-se na dimensão da relação de comunicação com a escola “Scholl Communication”, pela intenção de ir ao encontro dos EE a fim de os auxiliar no diálogo estabelecido com os educandos sobre o dia-a-dia das escolas. Nas dimensões “Home Discussion” e “Home Supervision”, pelo desejo de fomentar um maior diálogo dos EE com os educandos, sobre as realidades inerentes ao dia-a-dia das escolas e de auxiliá-los também na supervisão do cumprimento dos horários e responsabilidades inerentes à vida dos estudantes.

***Pesquisa por “parental involvement or parental school involvement”.***

Os resultados<sup>5</sup> revelaram um enorme número de artigos e monografias associadas ao conceito conforme se pode observar no Quadro 1.

---

<sup>5</sup> Atualização de dados no dia 6 de dezembro de 2019.



## Quadro 1

*Resultados da Procura no Conceito “Parental Involvement or Parental Scholl Involvement”*

<i>Base de dados</i>	<i>Palavras-chave utilizadas</i>	<i>Resultados da pesquisa</i>
ERIC	Parental involvement or Parental Scholl involvement	697 255
WEB OF SCIENCE	Parental involvement or Parental Scholl involvement	10 676

Identifiquei uma grande quantidade de estudos realizados neste campo do envolvimento parental nas escolas. A primeira conclusão que retirei foi constatar que neste campo se investiga bastante, e uma análise atenta a muitos destes artigos permitiu-me verificar a diversidade de problemas de investigação tratados dentro deste grande tema que se podem classificar nas dimensões que o constituem, de acordo com os autores referidos.

As bases de dados permitiram-me reconhecer a complexidade de abordagens nesta área e transcrevo alguns descritores da base de dados ERIC que o ilustram: parent child relationship; mothers; parent participation; parent influence; adolescents; foreign countries; low income groups; family programs, etc.

Dentro dos estudos analisados, não encontrei correspondências com a pergunta do meu problema de investigação. Uns porque não abordavam populações minoritárias, outros não abordavam grupos com dificuldades socioeducativas, outros porque não integravam as tecnologias digitais, ou integravam-nas no ensino específico de disciplinas como a matemática, línguas específicas de cada país, ou então para o ensino no uso de plataformas

existentes para a relação com os encarregados de educação, mas nunca no contexto de ensino da linguagem da escolarização.

*Aperfeiçoar da pesquisa.*

Devido à diversidade de resultados, continuei a aperfeiçoar a procura agregando as seguintes palavras-chave: digital technologies; ethnic groups; minority groups; low socioeconomic status, e ainda adult education, conforme vemos no Quadro 2.

Quadro 2

*Recurso a outras Palavras-Chave*

<i>Base de dados</i>	<i>Palavras-chave utilizadas</i>	<i>Nº de artigos</i>	<i>Refinar</i>	<i>Nº de artigos</i>	<i>Refinar</i>	<i>Nº de artigos</i>	<i>Refinar</i>	<i>Nº de artigos</i>	<i>Resultados de maior interesse.</i>
ERIC	Parental involvement or Parental Scholl involvement	697255	+ digital technologies	6 196	+ Ethnic Groups + Minority groups	2088 6 1356	Adult Education	6	1
ERIC	Parental involvement or Parental Scholl involvement	697255	+ Low socioeconomic status	5248	+ Parent Child Relationship	685	+ Digital technologies	6	1
WEB OF SCIENCE	Parental involvement or Parental Scholl involvement	10676	+ Low socioeconomic status	15					0

---

WEB OF SCIEN CE	Parental involve ment or Parental Scholl involve ment	10676	+ digital technolo gies	5	-	-	-	-	0
--------------------------	---	-------	----------------------------------	---	---	---	---	---	---

---

Após a análise de vários artigos verifiquei que os trabalhos científicos apresentados nas bases de dados participavam de algumas palavras-chave do meu estudo, e faltavam outras. Por exemplo, nem todos os trabalhos encontrados se orientavam a minorias étnicas, outros não estavam direcionados a famílias com baixo nível socioeconómico, outros incluíam as tecnologias digitais com encarregados de educação, mas o seu uso era em plataformas específicas existentes nas escolas e a abordagem afastava-se da minha intencionalidade. Quanto mais refinava a procura, menos resultados encontrava dentro do meu ponto de interesse. E, por essa razão, acabei por ficar reduzida aos trabalhos de Hattie e a um conjunto de estudos que me auxiliaram pela sua proximidade temática, em relação a algumas palavras-chave.

#### *Breve conclusão.*

Concluí que a dificuldade em encontrar projetos e artigos científicos dentro do tema da pergunta de investigação advinha do facto do meu tema ser amplo, e englobar em si várias das tipologias que caracterizam o grande tema do envolvimento parental. Para além dessa realidade ainda incluí o recurso às tecnologias digitais, que limitou ainda mais os resultados da pesquisa.

Estas são certamente duas características identitárias deste estudo. A sua abordagem ampla no campo do envolvimento parental e o recurso às tecnologias digitais como recurso privilegiado para a formação dos EE sobre a linguagem da escolarização.

***Pesquisa por Language of schooling e diálogo ao redor do conceito.***

Era necessário dar continuidade à pesquisa e aqui a abordagem foi distinta, tendo-a iniciado com outras palavras-chave. A primeira foi realizada a partir do conceito Language of school or Language of schooling. A pesquisa foi efetuada de acordo com as possibilidades de procura que cada base de dados permitia realizar e ainda foram incluídos os conceitos “Parental involvement” e “Parent participation” descritos no Quadro 3.

**Quadro 3**

*Pesquisa a Partir do Conceito Language of Schooling com outras Palavras-Chave*

<i>Base de Dados</i>	<i>Palavras-Chave Utilizadas</i>	<i>Número de Artigos</i>	<i>Refinar</i>	<i>Número de Artigos</i>	<i>Refinar</i>	<i>Número de Artigos</i>
ERIC	Language of Schooling	2886	+ Parental involvement	42	+ Parent participation	35
ISI WEB WEB OF SCIENCE	Language of Schooling + todos os campos	3507	Language of Schooling + título	1079	+ Parental involvement	14

Nesta revisão da literatura, encontrei o conceito Language of schooling referindo essencialmente ao uso do idioma oficial das escolas que pode ser Inglês, Checo, Espanhol, Japonês, etc. Após a introdução de outras palavras-chave como Parental involvement, Parent participation, que me poderiam orientar nesta procura, encontrei um artigo, “New Zealand student's perceptions of parental involvement in learning and schooling” de Clinton e Hattie (2013). Porém continuei a verificar que o uso do conceito estava mais associado às línguas oficiais de ensino e temas afins. Os artigos lidos associavam Language of schooling a

palavras-chave como: Inglês (segunda língua), segunda linguagem de aprendizagem, proficiência na linguagem, multilinguismo, bilinguismo, programas de educação bilíngues, linguagem das minorias, aquisição da linguagem, linguagem de socialização e segunda linguagem de aprendizagem. Confirmei desta forma, que o conceito mais usado de “Language of Schooling” não se referia à integração de pais na escola, pela aprendizagem da linguagem sobre o dia-a-dia das salas de aula e outros aspetos da vida escolar.

Nesta procura houve artigos que também eram do meu interesse, uma vez que abordavam assuntos que não podia desatender nesta investigação e dos quais dou dois exemplos: a questão do diálogo com os pais cuja língua materna não é a língua oficial da escola (Slavkov, 2017), porque os meus participantes falavam sobretudo Crioulos, o que dificultava o diálogo que se pretendia estabelecer, e o tema das expectativas dos pais migrantes sobre os seus filhos, nos distintos contextos de escolarização dos países para onde migraram (Sainsbury, Renzaho, 2011). O meu grupo de participantes certamente teria expectativas sobre o ensino em Portugal, mas que expectativas? E que referências de escola possuíam aqueles que as tinham da sua frequência nos seus países de origem?

### ***Pesquisa por John Hattie e diálogo ao redor do autor.***

Também realizei a pesquisa pelo nome do autor John Hattie, (Quadro 4) uma vez que foi a partir de um dos seus projetos, que recolhi o conceito Language of school / Language of schooling. Verifiquei que o autor tem inúmeros artigos em educação, muitos deles relacionados com a edição do seu livro “Visible learning” e outros que tratam de assuntos de educação. O artigo de interesse que se encontrou foi o mesmo da pesquisa por Language of schooling, de Clinton & Hattie (2013).

## Quadro 4

*Pesquisa por Nome de Autor, “Hattie”, “Hattie, John”*

<i>Base de dados</i>	<i>Palavras-chave utilizadas</i>	<i>Nº de artigos</i>	<i>Refinar</i>	<i>Nº de artigos</i>	<i>Refinar:</i>	<i>Número de artigos</i>	<i>Resultados de interesse</i>
ERIC	Por autor: Hattie, J.	7	Hattie, John + Journal Articles	123	Parental involvement + Hattie, John	1	1
ISI WEB OF SCIENCE	Por autor: Hattie, J.	70	Hattie, John + Journal Articles	53	Parental involvement + Hattie, John	1	1

As bases de dados permitiram-me o acesso a outros artigos que citaram este mesmo texto do autor, artigos onde também procurei temáticas de proximidade com o meu estudo.

Um deles, dos autores Webber, McKinley, Rubie-Davies e Christine (2016) revelou-se pertinente porque tratava o tema das descontinuidades sentidas entre alunos e pais face à escola, expressando-as como a desconexão dos contextos educacionais por falta de relacionamento continuado ou personalizado com os professores ou com a escola. Este tema das descontinuidades pareceu-me pertinente e até uma razão para justificar alguns comportamentos dos EE com que lidava.

### ***Conclusão.***

Esta revisão da literatura permitiu-me situar a minha proposta de investigação científica naquela que existe atualmente. Revelou-se a complexidade da área de trabalho em que se insere, pela escassez de projetos que abordam o tema do envolvimento parental numa abordagem ampla, que tenha em conta em simultâneo várias das suas dimensões.

Encontrei dois projetos no âmbito particular do meu problema de investigação. Também verifiquei que existe uma variedade de artigos científicos que expõem e tratam aspetos de interesse para estudo, tornando-se numa mais-valia para a investigação, pois corroboraram e informaram-me de elementos que vieram a ser um contributo para as minhas reflexões e práticas no decorrer dos ciclos de reflexão-ação.

### **Teorias e Conceitos Chave Inerentes à Pergunta de Investigação**

Esta primeira etapa da revisão da literatura focalizou-se também em teorias de autores, e temas diretamente relacionados com a pergunta de investigação, no que se refere à população específica deste estudo.

Daí o aprofundamento da Teoria de Bernstein em sociologia da educação, as minorias étnicas de Giddens, e dimensão de estigma de Goffman, a relação entre a aprendizagem da linguagem da escolarização e realização escolar dos filhos, a infoexclusão, a literacia da informação e comunicação, a literacia computacional e da informação, e a relação entre nível socioeconómico baixo e as tecnologias digitais.

#### **A teoria de Bernstein em sociologia da educação.**

Um dos motivos que suscitou esta investigação foi precisamente a identificação da dificuldade de comunicação entre encarregados de educação deste grupo minoritário comigo, enquanto diretora de turma, que não conseguia transmitir-lhes de forma entendível e eficaz o que a escola lhes queria dizer ou solicitar. Estas dificuldades ocorriam sobretudo ao nível da mensagem, dos temas abordados, o que se apresentou como um problema de comunicação a resolver por ambas as partes. As autoras Domingos et al., (1996) referem que os estudos de Bernstein tratam esta problemática na sua tese que, de facto é constituída por duas: a tese sociolinguística ou tese da fala e a tese dos códigos de transmissão educacional.

Optei por abordar a teoria de Bernstein a partir da monografia, “A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação” escrita por autoras Portuguesas, uma vez apresentaram a obra do autor muito bem sistematizada, de tal forma que este, no prefácio, fez um elogio de excelência a esta monografia unicamente escrita em Português. (Domingos et al., 1996). Desta forma senti-me confortável ao usar este texto para abordar a teoria de Bernstein. Entretanto também consultei escritos do autor.

As autoras da obra citada (1996, p. 4) diziam que um dos objetivos fundamentais da investigação de Bernstein foi a tentativa de compreender “os contornos sociais básicos sobre a forma e conteúdo das ordens simbólicas transmitidas inicialmente na família e no processo de educação”. A partir daí a sua tese desenvolveu-se em duas vias interrelacionadas, as relações de classe na família e as relações de classe da institucionalização. Na primeira via, Bernstein estudou estas relações na estrutura de comunicação familiar que regula uma orientação de codificação sociolinguística inicial da criança e que é a denominada tese sociolinguística ou tese dos códigos de fala. Na segunda estudou as formas de transmissão dos códigos elaborados na educação escolar e é denominada tese dos códigos de transmissão educacional. As linhas fundamentais do seu trabalho centraram-se na investigação de duas entidades de controlo social: a família e a escola.

### ***Tese sociolinguística ou tese dos códigos de fala.***

Referindo-se à codificação sociolinguística nas famílias e na escola, as autoras mencionaram (p. 61) que para Bernstein: “...entre a escola e a comunidade a que pertencem alguns alunos pode existir uma descontinuidade cultural, baseada em dois sistemas de comunicação radicalmente diferentes- o da família /comunidade e o da escola”. E ainda (p. 62) “...se pelo contrário a criança não estiver sensibilizada para o sistema de comunicação da escola, a experiência escolar será de mudança simbólica e social, ou seja, haverá mudança de identidade social.”



Esta identificação de uma descontinuidade cultural, baseada em dois sistemas de comunicação diferentes, apresentava-se como uma explicação para o problema da comunicação entre o diretor de turma e os pais sobre a linguagem da escola.

Bernstein, entretanto, despertava-me para uma outra realidade associada a esta, e que se revelava mais complexa, que consistia no reconhecimento de identidades sociais, de dois grupos de classes, que o autor designou como a classe trabalhadora e a classe média (Bernstein, 1989). A sua teoria permitiu-me identificar os códigos sociolinguísticos de comunicação caraterísticos de cada um destes grupos, e as suas consequências reguladoras a partir do estudo dos códigos sociolinguísticos restrito e elaborado.

Portanto, para a realização deste estudo era-me importante identificar em que relações de classe se situava o grupo de participantes, e eu própria enquanto professora. Conhecer as caraterísticas de cada classe, para tomar decisões adequadas sobre as práticas que pretendia considerar na planificação do projeto de formação.

#### *Contextos de socialização.*

A identificação destes contextos de socialização que me permitia entender a forma de comunicação que predominava num determinado grupo social. Bernstein proporcionou-me os critérios de discernimento destas situações sociais.

Para Bernstein a organização social e a cultura dos estratos mais baixos da classe trabalhadora, no seu conjunto de caraterísticas, podem criar uma forma de comunicação própria que moldará a orientação intelectual, afetiva, e social da criança. Ele utilizou até uma expressão forte para referir a natureza desta comunicação dizendo que transmite os “genes” da classe social (Domingos. et al. 1996, p.61). Importa dizer que Bernstein não pretendia desvalorizar este sistema de comunicação, queria era legitimar este código de comunicação que orienta a criança para “... ordens de aprendizagem e de relevância que não estão em harmonia com as que a escola exige” (p. 62).

O autor estabeleceu uma diferenciação nos contextos de socialização daquelas que ele designou como classe média e classe trabalhadora. A identificação destas classes realiza-se a partir das características das pessoas que se situam na linha de base da classe média e que organizamos de acordo com os conteúdos do texto e apresentamos no Quadro 5.

#### Quadro 5

##### *Linha de Base da “Classe Média” e da “Classe Trabalhadora”*

<i>Classe Média</i>	<i>Classe Trabalhadora</i>
Famílias onde o pai teve uma educação a nível das Grammar-school (Ensino secundário).	
O pai teve instrução para além da escolaridade obrigatória.	
O pai recebeu qualquer formação profissional.	
Ou a mãe ultrapassou a escolaridade elementar, teve ou tem uma profissão superior à do pai (se este for da classe trabalhadora ou tem uma profissão não manual).	
Considera-se apenas nesta classe, a hierarquia profissional acima desta linha de base.	Inclui todos os membros dos grupos semiespecializados e não especializados, à exceção do tipo de estrutura familiar indicada na linha de base da classe média.

*Nota.* A estrutura familiar de transição, que modifica a perceção social, corresponde à linha de base de definição da classe média e níveis associados.

Como veremos adiante, e adianto um pouco de informação sobre os resultados das primeiras entrevistas, os participantes do nosso estudo enquadraram-se neste grupo de pessoas

da classe trabalhadora. O seu núcleo familiar era essencialmente matriarcal com uma ausência notória dos progenitores masculinos na educação dos filhos e apesar de quatro das participantes possuírem níveis de escolaridade situados no terceiro ciclo de escolaridade obrigatória, todas elas tinham uma profissão manual.

*Relações de classe. Classe trabalhadora.*

Bernstein forneceu mais elementos (Domingos. et al., 1996, p.61) que me ajudaram a identificar melhor este grupo social a partir das suas relações de classe.

As características desta forma de socialização provêm: (i) de uma função profissional e estatuto social idênticos; (ii) do desenvolvimento de fortes ligações comunitárias; (iii) de relações de trabalho pouco variadas com fraca exigência de tomada de decisão; (iv) de tarefas de manipulação e de controlo físico, e não de organização e de controlo simbólico; (v) de reduzida autoridade no trabalho, transformada em autoridade do poder na família; (vi) da habitação superlotada e variedade de situações limitadas (vii) e dos filhos que se socializam uns aos outros num ambiente que oferece poucos estímulos intelectuais.

*Relações de classe e códigos de comunicação.*

Estas formas de socialização, de transmissão cultural, geram códigos linguísticos próprios. Estes códigos sociolinguísticos de cada classe são denominados por código restrito e código elaborado. (Domingos. et al., 1996). Transcrevo o texto:

Analisa-se as origens sociais dos dois tipos gerais de códigos sociolinguísticos e as suas consequências reguladoras, sugerindo-se que a cultura dos estratos mais baixos da classe trabalhadora é transmitida através de um código restrito e que a cultura da classe média realiza ambos os tipos de códigos sociolinguísticos, o código restrito e o código elaborado (p. 62).

*Os determinantes sociológicos da percepção e as suas implicações no nosso estudo.*

Bernstein (1989) referia que quanto mais baixo for o estrato social, maior deve ser a resistência a uma educação e a um ensino formal. Esta resistência adquiria formas variadas nos alunos tais como problemas críticos de disciplina, resistência à aceitação dos valores do professor, o fracasso em desenvolver e fazer sentir a necessidade de um vocabulário extenso, e a preferência pelo descritivo, mais que por um processo cognitivo analítico.

Esta análise auxiliou-me no diagnóstico dos problemas sentidos pelos educandos destas famílias na escola, e nas dificuldades sentidas pelos docentes e diretores de turma na sua relação com encarregados de educação.

Para o autor, a resistência e a predisposição aos processos educativos é uma função do modo de percepção, que é de ordem qualitativamente diferente para as crianças destes dois grupos sociais (Domingos. et al., 1996). Para uma maior compreensão do que ocorre na socialização familiar destas famílias, Bernstein apresentou os determinantes sociológicos da percepção onde se analisou a relação entre socialização familiar, o modo de uso da língua e a percepção.

A compreensão da relação entre estes três elementos era essencial para entender melhor a forma de socialização dos participantes, e da investigadora, porque a dinâmica de relação que se pretendia estabelecer ia ter como base esta complexidade de socialização. Toda a informação que auxiliasse a investigadora na comunicação com os participantes era essencial para o sucesso da investigação.

Apresento alguns dos determinantes sociológicos da percepção (pp. 16-17) em forma de tabela (ver Quadro 6), organizados de forma a permitir-me realizar algumas comparações e identificar os elementos de proximidade e de distanciamento na socialização destes grupos sociais.

## Quadro 6

*Determinantes Sociológicos da Percepção*

<i>Caraterísticas da Socialização da Criança da Classe Média</i>	<i>Caraterísticas da Socialização da Criança da Classe Trabalhadora</i>
Ciente da relação, meios/fins.	Organizada menos formalmente em relação ao desenvolvimento dos filhos.
Ciente dos atributos afetivos e cognitivos relevantes. Educa o filho para determinados valores.	Autoridade explícita, mas os valores que a autoridade expressa, não originam um universo de valores cuidadosamente organizado, quer temporal, quer espacialmente.
Capacidade de adoção de medidas apropriadas com vista a alcançar fins distantes através de uma cadeia de meios-fins.	O carácter específico das metas a longo prazo tende a ser substituído por uma noção mais geral de futuro, em que a sorte de um amigo ou familiar desempenham um papel mais importante do que um rigoroso desenvolvimento de conexões no tempo e no espaço. As atividades do presente ou do futuro próximo têm mais valor do que a relação da atividade presente com o atingir de uma meta distante. O sistema de expectativas é encurtado e isto cria diferentes conjuntos de preferências, de metas ou insatisfações.
Processo de individualização precoce. a) Pela observação constante dos pais de maneira a detetar e comentar os mais subtis estádios de desenvolvimento e a emergência de novos padrões de comportamento. b) Reconhecimento e comunicação numa estrutura de linguagem em que são usadas, de uma forma significativa, as qualificações pessoais que a criança aprende a usar nas suas respostas, sobretudo nas respostas verbais.	A linguagem mãe/filho contém poucas qualificações pessoais.
Círculo de relações continuamente reforçado pela mãe. Valoriza-se a verbalização do sentimento. A palavra é o mediador entre a expressão dos sentimentos e aquilo que é reconhecido	É uma linguagem em que o realce se faz em termos emotivos, empregando um simbolismo concreto, descritivo e visual, cuja natureza tende a limitar a expressão verbal do sentimento.

socialmente como certo. Valoriza-se a verbalização do sentimento.

Exemplo de linguagem: “Gostava tanto que fizesses menos barulho”.

São palavras operativas para a criança da classe média.

A criança cresce numa estrutura racional e ordenada.

As decisões que respeitam à criança em crescimento são governadas pela sua eficácia na obtenção de fins distantes.

O comportamento é modificado e orientado para um conjunto explícito de metas e valores.

O futuro é concebido em relação direta com a vida educacional e emotiva da criança.

Cria-se um sistema mais estável de recompensas e castigos.

O filho apenas aprende com a mãe esta linguagem e o sentimento é comunicado por meios não-verbais.

Exemplo de linguagem: “Cala-te”.

São palavras operativas para a criança da classe trabalhadora.

Este ambiente limita a percepção que a criança em desenvolvimento tem do tempo e limita ainda a sua percepção no tempo.

As gratificações presentes e as privações presentes tornam-se absolutas.

Não existe um contínuo de tempo em relação ao qual a atividade presente possa ser referida.

Será difícil o adiamento do prazer presente para futuras gratificações.

Encontra-se uma padronização mais volátil do comportamento afetivo e expressivo.

O exercício da autoridade aparece muitas vezes como arbitrário e não se relaciona com um sistema estável de recompensas e castigos.

Os determinantes sociológicos da percepção foram muito importantes na hora de definir que tipo de linguagem e atitude pretendia ter com os participantes, em conformidade com os contactos estabelecidos para as primeiras entrevistas e após a análise destas, nas sessões de formação.

### **A linguagem da escolarização e a realização escolar dos filhos.**

Em continuidade com esta linha de pensamento de Bernstein, John Hattie refere, na sua obra *Visible Learning* (2009) que as contribuições vindas de casa são fatores que afetam favoravelmente ou negativamente a realização académica dos alunos.

Para um dos autores supracitados, um dos aspetos que o assegura está relacionado com as expectativas iniciais dos familiares perante o percurso escolar dos educandos. O que dá vantagem aos seus filhos não é a expectativa em si, mas o conhecimento da linguagem da

escolarização que possuem (Hattie, 2009). Por isso, o desconhecimento desta linguagem por parte dos pais pode ser a maior barreira para a realização escolar dos filhos. Fica a questão, o que é esta linguagem da escolarização? Recordo o que anteriormente disse.

### ***Linguagem da escolarização.***

Transcrevo a definição que o autor dá (Hattie, 2009) de linguagem da escolarização (LE), traduzindo para Português este conceito que acolhi neste estudo a fim de definir a natureza da intervenção que realizei com os encarregados de educação:

“As pessoas que fizeram a ligação escola-casa permitiram que os pais aprendessem a linguagem da escolarização - ou seja, os pais aprenderam a linguagem sobre a natureza da aprendizagem nas salas de aula de hoje, aprenderam a como ajudar os filhos a prestar atenção e a envolver-se na aprendizagem e aprenderam a falar com os professores e funcionários da escola” (p. 61).

Neste estudo, entendi por linguagem da escolarização, a linguagem sobre a natureza da aprendizagem do dia-a-dia das salas de aula e a aprendizagem associada à relação com outros elementos da comunidade educativa. O estudo acolheu esta definição que se estendeu para além do espaço escolar, projetando a sua influência até aos lugares de residência dos encarregados de educação, onde o Flaxmere Project também interveio. É um conceito abrangente das relações escola-família.

### ***Família e realização académica dos educandos.***

Contribuindo para esta pertinência teórica do problema, apresento o Quadro seguinte que consta da obra do autor Hattie (2009, p. 61), onde apresenta indicadores da magnitude de efeito que algumas intervenções associadas à família revelaram. Analisando o  $d$  de Cohen, destacam-se com maior magnitude de efeito na realização académica dos educandos, o estatuto socioeconómico ( $d= 0,57$ ), o ambiente familiar ( $d= 0,57$ ) e ainda o envolvimento dos pais ( $d= 0,51$ ), como se deve observar no quadro 7.

## Quadro 7

*Informação Sumária a partir das Meta-análises sobre as Contribuições Vindas de Casa*

<i>Home</i>	<i>No. metas</i>	<i>No. studies</i>	<i>No. people</i>	<i>No. effects</i>	<i>d</i>	<i>SE</i>	<i>CLE</i>	<i>Rank</i>
Socioeconomic status	4	499	176,915	957	0.57	0.016	40%	32
Welfare policies	1	8	—	8	-0.12	0.030	-8%	135
Family structure	13	845	10,147,912	1,733	0.17	0.032	12%	113
Home environment	2	35	5,831	109	0.57	—	40%	31
Television	3	37	1,022,000	540	-0.18	—	-12%	137
Parental involvement	11	716	320,000	1,783	0.51	0.178	36%	45
Home visiting	2	71	—	52	0.29	—	20%	89
Total	36	2,211	11,672,658	5,182	0.31	0.058	22%	—

Vários autores têm-se debruçado sobre esta realidade da relação da família com a escola, fazendo a análise de vários aspetos que esta comporta. A figura 1 apresenta outros indicadores no que toca à relação entre escolas, famílias e comunidades (Clinton & Hattie. 2013, p.327, citando Robinson. et al., 2009).

A sua análise ajudou-me a descobrir que até existem estudos que apresentam indicadores negativos nesta contribuição vinda de casa. Há efeitos de certas intervenções dos pais, como por exemplo a ausência de envolvimento com as crianças que apenas as prejudicam, ou então a relação estabelecida entre os pais e professores que seja inferior a boa. Estas informações proporcionaram-me critérios para direcionar as opções metodológicas quanto às sessões de formação e os diálogos a ter com os EE.



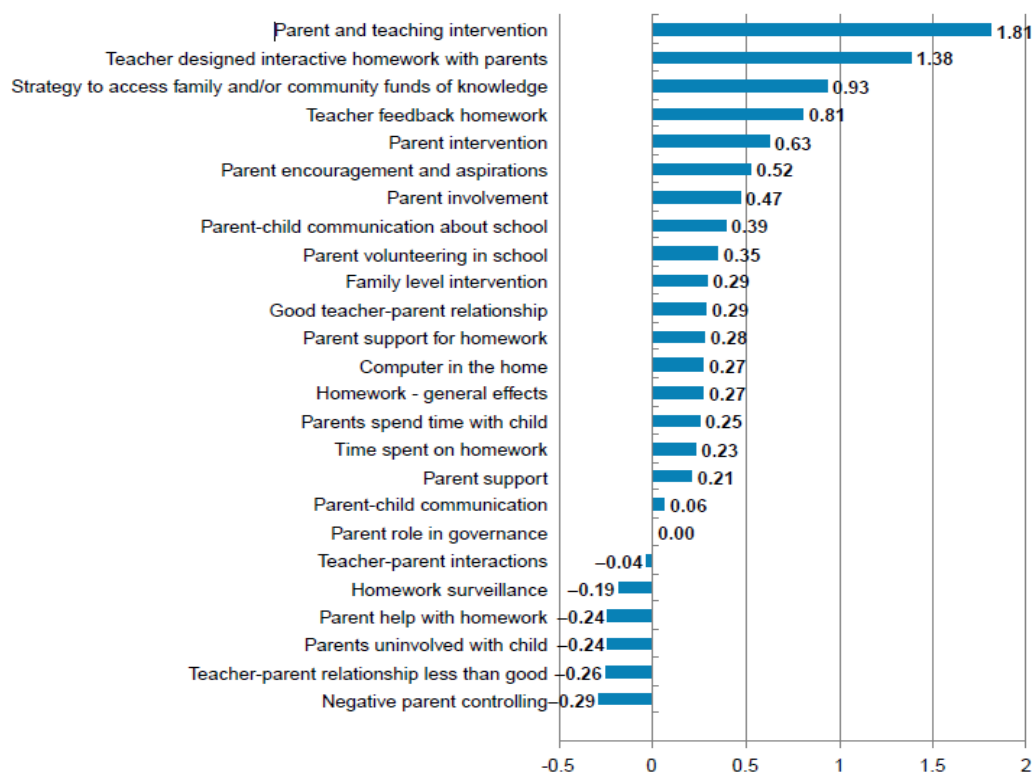


Figura 1. Magnitudes de efeito das relações entre escolas famílias e comunidades (Robinson. et al., 2009).

### ***Linguagem da escolarização e legislação sobre encarregados de educação.***

O meu estudo visa a envolvimento com as famílias dos alunos a partir da figura dos pais e encarregados de educação. No Estatuto do Aluno (Ministério da Educação, 2012) encontra-se a definição sobre esta figura jurídica e quais os deveres dos pais e encarregados de educação face à escola (Dec.Lei nº 51/2012 de 5 de setembro. Artigo 43, ponto 4). O encarregado de educação é:

Para efeitos do disposto no presente Estatuto, considera-se encarregado de educação quem tiver menores a residir consigo ou confiado aos seus cuidados: a) Pelo exercício das responsabilidades parentais; b) Por decisão judicial; c) Pelo exercício de funções executivas na direção de instituições que tenham menores, a qualquer título, à sua responsabilidade; d) Por mera autoridade de facto ou por delegação, devidamente comprovada, por parte de qualquer das entidades referidas nas alíneas anteriores.

Os EE integram a comunidade educativa e são vários e diversos os seus deveres, que passam pela representação dos alunos na escola, o que implica a comunicação com esta, por vários meios como são as cadernetas escolares, reuniões, contactos telefónicos e outros com os diretores de turma ou os professores titulares de turma. Os EE devem tomar conhecimento dos registos de avaliação dos seus educandos e a partir daí situar-se nos elementos relativos ao desenvolvimento dos seus conhecimento, capacidades e atitudes. São também responsáveis pelo dever de assiduidade e pontualidade, e de que os educandos vão para a escola munidos do material didático necessário ou equipamentos requeridos para o cumprimento dos seus deveres de alunos. Tratam da justificação das faltas e devem estar informados e até participar de decisões relacionadas com questões disciplinares dos seus filhos. Existem mais deveres, mas para este estudo importam estes que acabei de referir uma vez que informam os conteúdos da linguagem da escolarização que lhes quero ensinar.

### **Minorias étnicas e nível socioeconómico baixo.**

Uma vez que esta investigação se dirige a minorias étnicas africanas que residem numa zona com dificuldades socioeconómicas, ainda analisei nos estudos de Hattie (2009), a relação que estes dois fatores apresentam relativamente à realização académica dos alunos. Como referi, o estatuto socioeconómico é efetivamente um dos fatores que tem uma influência notável na realização académica enquanto que a dimensão da visão positiva da etnia associada ao estudante ( $d=0.32$ ), não contribui assim tanto para a sua realização académica. Entretanto Hattie faz um aparte neste tópico, alertando-nos para o que refere Bishop (2003). Este autor diz que é importante que os estudantes possuam uma imagem positiva do seu grupo racial e que os educadores não se envolvam num possível discurso de *deficit*. Importa aceitar que os estudantes veem para a escola com distintas heranças culturais. Este discurso da imagem cultural com possível discurso de deficit orientou-me a investigar o conceito do estigma, associado à identidade (Goffman, 1963).

Esta nota sobre o reconhecimento cultural e as vivências de estigma, são importantes para a investigação porque, por vezes, verifiquei que na população de etnia africana deste agrupamento, tanto os pais como os encarregados de educação e os próprios alunos, expressam e adotam atitudes de distanciamento em relação à escola, e à sua população, enquanto que outros manifestavam uma atitude de proximidade e de inclusão. Estes comportamentos mais ou menos acentuados podem ser compreendidos no espaço do convívio de culturas que Bruto da Costa (1998) descreve e cita como sendo o fator de maior impacto na integração das minorias étnicas. Importava-me compreender as possíveis origens destes comportamentos face à escola, para poder lidar com esta população de forma a estabelecer relações positivas e diminuir distâncias.

O conceito de estigma será abordado de seguida como um conceito essencial à investigação assim como o da habitação de grupos minoritários.

### **Minorias étnicas e habitação.**

Decidi ter em conta autores que têm trabalhos de referência em áreas como: minorias étnicas, habitação, bairro, (Giddens, 2013) e estigma, (Goffman, 1963).

### ***Grupos minoritários e minorias étnicas.***

Querer trabalhar com uma população de imigrantes de origem africana obrigou-me a conhecer melhor o conceito de minorias e os aspetos sociais que lhe estão ligados.

Anthony Giddens, na sua obra “Sociologia” (2013), trata os grupos minoritários no contexto mais alargado da raça, etnicidade e migração. A etnicidade é sobretudo um conceito social e todos os membros de uma população a possuem. É um fenómeno que se produz e reproduz ao longo do tempo proporcionando identidade aos indivíduos e respetivos grupos assim como continuidade cultural.

Apesar da designação de grupo minoritário se orientar de início a uma distinção numérica, o conceito está associado a um grupo cujos membros estão em desvantagem em

relação à maioria o que suscita neles um sentido de solidariedade associado à experiência do preconceito e discriminação. Estas experiências conduzem estes grupos a isolar-se física e socialmente, concentrando-se muitas vezes em certos bairros, cidades ou regiões de um país.

É no âmbito da etnicidade que o autor fala sobre os grupos minoritários, que em sociologia também se denominam frequentemente como minorias étnicas. Este último conceito, acolhido neste estudo, deve-se entender como sendo mais amplo que grupo minoritário, pois o conceito etnia implica um processo de socialização cultural, não se restringindo apenas à questão numérica da população.

### ***Uma população situada num território.***

Esta reflexão de Anthony Giddens vai ao encontro dos contextos de vida das populações Cabo-verdianas e Guineenses em maioria no nosso estudo, que revelam este isolamento territorial, ao viver sobretudo nos bairros ou nas proximidades destes.

Os dados do Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo 2018 (SEF/GEPIF.2019) continuam a atestar o que em 2012 já se identificava. Que continua a existir um grupo grande de migração de populações africanas (SEF/Gabinete de Estudos, Planeamento e Formação, 2013) tendo-se registado ultimamente um aumento da tendência de pessoas oriundas dos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa). Em Portugal a migração revela uma alta concentração de estrangeiros a residir na faixa litoral, sendo a área da grande Lisboa a de maior concentração de cidadãos estrangeiros. Fonseca (2003) num estudo detalhado sobre as populações imigrantes em Portugal, refere que a população Cabo-Verdiana se situava em grande número na área da grande Lisboa, sobretudo no concelho da Amadora, fundamentalmente nas freguesias da Venda Nova, Buraca, Falagueira, Mina e Alfovelos, estendendo-se pelo município de Oeiras. Parte das populações africanas destes bairros frequentam o agrupamento de escolas onde se realizou o nosso estudo, que se situa na antiga freguesia da Damaia (Projeto Educativo, 2009) que foi integrada na nova freguesia das Águas

Livres. O relatório de Diagnóstico Social da Amadora (Núcleo Executivo CLAS da Amadora, 2017) continua a referir que, apesar dos processos de realojamento dos bairros de construção e ocupação ilegal entre 2014 e 2107, a zona do alto da Damaia continua a ser um dos bairros de construção e ocupação ilegal mais povoados (Bairro da Cova da Moura).

### ***A integração das minorias étnicas na Europa e em Portugal.***

O conceito de integração social é central para alcançar os objetivos da investigação uma vez que se pretende alcançar uma integração socioeducativa de Encarregados de educação pertencentes a minorias étnicas africanas.

Bruto da Costa (1998) proporcionou-me uma compreensão dos desafios da integração destes grupos, identificando características próprias destes processos migratórios nos países colonizadores Europeus, desde há umas décadas até à atualidade. Refere que atualmente, já não se trata de considerar a integração de alguns indivíduos, mas de grupos, contrariamente ao que sucedia noutras etapas migratórias, que inversamente ao que se verificava no início, vêm com motivações situadas ao nível da subsistência e são vistas pelas populações locais como fonte de alguns medos, suscitados pelas suas atitudes sociais, por posições religiosas fundamentalistas, pela delinquência organizada, entre outros aspetos que se poderiam citar.

Em Portugal estes grupos sofrem comumente de pobreza, exclusão de tipo territorial, como já identificámos, e cultural, sendo este último fator aquele que comporta maiores problemas para a integração, por aquilo que implica o convívio entre culturas, a convergência de culturas, a afirmação das culturas próprias e o diálogo entre elas.

Sendo a escola um espaço social, de encontro de culturas, a atenção à presença deste fator cultural também vai constar da minha relação com todos os participantes. São dois âmbitos que delimitam a ação deste estudo.

### **A dimensão de estigma.**

Para um maior entendimento deste fator cultural, na sua dimensão social de proteção, que conduz indivíduos e grupos a evitar-se, recorri a Erving Goffman (1963) na sua obra “Estigma”, onde o autor realiza um estudo exaustivo sobre este conceito que é profundamente depreciativo e está associado à identidade pessoal, social e ao comportamento desviante.

Acredito que pelas suas características relacionais, haja nestas minorias étnicas vivências de estigma associadas às diferenças na cor da pele, características culturais, e pela pertença a uma classe social baixa.

Para a investigação interessam-me os seguintes conceitos utilizados pelo autor: (i) estigmatizados, (ii) contactos mistos, (iii) os normais e os (iv) informados.

A expressão contactos mistos é utilizada pelo autor para referir a delimitação do seu estudo e a interação social onde os normais, que são os que pertencem à maioria, se encontram numa mesma situação social e presencial com os estigmatizados. Aqueles que pertencendo ao grupo dos normais, que lidam com os estigmatizados e dos quais estes esperam algum apoio, são os informados. Os informados são normalmente pessoas da vizinhança ou pertencentes a instituições de apoio que possuem as características de estarem dispostos a entender a forma como os estigmatizados veem o mundo e serem capazes de partilhar com eles a realidade de que são essencialmente normais.

Esta disponibilidade para os outros e o reconhecimento deles como pessoas essencialmente normais, são atitudes requeridas ao investigador e aqueles que por algum motivo colaborem na investigação, uma vez que por elas se pode contribuir para a diminuição das atitudes de proteção, repondo-se níveis de proximidade, confiança, diálogo e convívio intercultural.

### **Infoexclusão e infoinclusão.**

Tendo em conta a minha intenção de combater níveis de infoexclusão, Araújo e Coutinho, (2009) referem que o Parlamento e o Conselho Europeu definiram um conjunto de competências-chave para a educação no contexto das aprendizagens ao longo da vida, sendo uma delas as competências em Tecnologias de Informação e Comunicação. Esta preocupação surge no âmbito dos desafios colocados pela sociedade do conhecimento, que reclama competências a nível das TIC para todos os trabalhadores a fim de acompanharem os desafios atuais do comércio mundial.

Castells (2004) refere a importância de as populações acompanharem estas mudanças para evitar uma nova forma de exclusão social, uma infoexclusão com consequências em termos de desigualdades sociais. Diz que tal deve acontecer para além da vontade política, “depende da capacidade de gerar um processo de educação social, em paralelo com uma infraestrutura de tecnologias de comunicação e informação” (Castells, 2004, p.313).

Daí o recurso às tecnologias digitais no nosso estudo, aproveitar este contexto de ensino aprendizagem em linguagem da escolarização para proporcionar o acesso às tecnologias digitais e fomentar níveis de infoinclusão, “formar cidadãos capazes de utilizar as tecnologias de informação e comunicação para a transformação económica, social e cultural. “(Tomás, 2008, p.1).

Neste contexto das desigualdades e da infoexclusão, considerei relevante atender à situação de algumas populações migrantes da África subsariana no que toca à sua socialização em tecnologias da informação e comunicação, porque a maioria do grupo de participantes visados, apresentava-se constituído por migrantes de primeira geração, oriundos de países dessa zona geográfica.

Trata-se de uma realidade complexa (Castells, 2003) associada ao facto de que o surgir do capitalismo informacional/global no último quarto do Século XX, coincidiu com o colapso

das economias africanas e da desintegração de muitos dos seus estados. Múltiplos fatores económicos conduziram a que grande parte da África subsariana, exceto alguns locais específicos, vivessem um apartheid tecnológico no despontar da era da informação. Para a investigação, esta afirmação de que a África não era só a região menos informatizada do mundo como o continente onde havia menos infraestruturas mínimas necessárias à utilização de computadores, remete-me aos contextos de socialização destes encarregados de educação no que toca às TIC.

### **Alfabetização e literacia.**

Estes dois conceitos, alfabetização e literacia, estão presentes no estudo e o entendimento da sua relação foi necessário na hora de caracterizar o grupo quanto à sua escolarização, e a relação da alfabetização com a literacia em tecnologias da informação comunicação.

### ***Literacia em Portugal.***

Em Portugal, os estudos na área da literacia ganharam relevo a partir do Estudo Nacional de Literacia de 1995, coordenado por Ana Benavente e cujos resultados do levantamento das práticas correntes de leitura, escrita e cálculo da população portuguesa foram publicados em 1996 no livro intitulado “A literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica” (Benavente, Costa & Ávila, 1996). Esta investigação foi o ponto de partida para outros estudos posteriores na mesma área de interesse (Ávila, 2008, p.1).

Revelou-se assim, em relação a Portugal, aquilo que outros países das chamadas sociedades modernas ou industrializadas, com uma escolaridade básica obrigatória, verificaram: que apesar de processos de escolaridades obrigatórios relativamente longos, existiam nas suas populações percentagens significativas de pessoas que evidenciavam incapacidades no domínio da leitura, da escrita e do cálculo, vendo assim diminuída a sua capacidade de participação na vida social. Constituiu-se assim um motivo de preocupação e começou-se então a falar de um novo analfabetismo, dito funcional que estava associado a



aprendizagens insuficientes, mal sedimentadas e pouco utilizadas na vida (Benavente. et al, 1996).

### *Alfabetização e literacia.*

De acordo com estes autores o conceito “alfabetização” precede o de literacia, uma vez que o primeiro trata do processo de ensino aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, e o segundo vai ao encontro destes mesmos saberes em uso, que foram ensinados e aprendidos. Sendo assim, o conceito literacia não se enquadra nas designações de analfabeto e alfabetizado associadas ao processo de escolarização. Ávila (2008) refere a associação de alfabetizados com escolarizados e analfabetos com não escolarizados.

Ao falar-se de literacia está-se a referir à situação de cada pessoa no que alude à continuidade que deu a esse seu processo de escolarização nas práticas quotidianas, tendo em conta que estas práticas ou a sua ausência têm implicações na sua inserção social. Neste sentido, Ávila refere que existe uma descontinuidade na relação entre a aprendizagem formal e a capacidade de uso corrente de leitura e da escrita, existindo várias razões que o possam justificar. O facto de não as porem em prática, torna as pessoas vulneráveis à regressão. “As aprendizagens escolares podem regredir no decurso de trajetórias de vida em que não são exercitadas.” (p. 87).

### *Literacia e tecnologias da informação e comunicação*

Ávila (p.115, citando Cardoso, 2006) refere que as tecnologias da informação e comunicação (TIC) requerem competências novas e muito específicas, mas não dispensam outras como as da literacia. Esta ideia está em conformidade com os autores Kirsh e Lennon (2005) que no âmbito do estudo de avaliação das competências-chave da população adulta à escala internacional, “Adult Literacy and Life Skills Survey”, afirmam que a literacia é um fator que condiciona a proficiência dos indivíduos no domínio das tecnologias da informação e comunicação.

Para a obtenção de informação numa área, com recurso às TIC, é necessário domínio de competências técnicas como são saber usar a internet, utilizar um motor de busca e mobilizar competências cognitivas, sobretudo as que têm que ver com literacia. As pessoas podem possuir baixas competências técnicas, mas com algumas competências de literacia são capazes de desenvolver novas capacidades técnicas, o que não sucede na situação inversa uma vez que a ausência de competências de leitura e escrita tendem a limitar seriamente a capacidade de aprendizagem de novas competências tecnológicas.

### **Literacia computacional e literacia da informação.**

Neste contexto da necessidade de formar os cidadãos nas tecnologias da informação e comunicação, e mais especificamente no âmbito dos computadores, recorri a Nishimuro (1999) para me ajudar a caracterizar os participantes do estudo, quanto aos seus conhecimentos e práticas neste campo. O autor explica a diferença entre literacia computacional e a literacia da informação (Quadro 8).

A literacia computacional está focalizada na aprendizagem, uso dos computadores e das suas ferramentas enquanto a literacia da informação está relacionada com as habilidades necessárias para lidar com a informação obtida pela via das tecnologias da informação, a capacidade de descobrir informação, compreender a informação retirada, colaborar com os outros em rede e criar situações de informação. Trata-se sobretudo de resolver problemas, tirar proveito das tecnologias da informação e dos espaços de trabalho em rede.

## Quadro 8

*Literacia Tradicional, Literacia Computacional e Literacia da Informação. (Nishimuro, 1999, p.13)*

<i>What is Information Literacy?</i>	
<b>Traditional Literacy</b> - Read - Write - Calculate	<b>Information Literacy</b> * Computer Literacy + Information finding + Info Understanding + Info/Value Creation + Collaboration with others through communication
<b>Computer Literacy</b> - PC Operation - Email - Word processor - Spread sheet - Presentation tool - Groupware - Database access	= Ability to solve problems, take advantage of information technology and networks

### Nível socioeconómico baixo e tecnologias digitais.

Deve-se analisar a relação que o grupo de participantes tem com as tecnologias digitais em função da intenção de combater níveis de infoexclusão.

Castells (2003) aborda a questão das desigualdades de acesso de povos e grupos sociais às tecnologias digitais na era da informação e comunicação, designando-a por apartheid tecnológico. Refere que o continente africano é a região menos informatizada do mundo e ficou precisada de infraestruturas capazes de suportar a utilização de computadores. Que as habilitações das pessoas para operar a tecnologia da informação são inadequadas. Refere ainda que tudo isto acontece sobretudo devido às políticas dos estados predatórios ou "Estado-vampiro" cujo controlo do capital se encontrava na mão de elites que não o investiam em função dos povos, mas em função de si próprias. Enfatiza a situação da África subsariana como aquela que possuiu maiores deficiências em termos de informática em todas as áreas. Importa-me, por estas razões, realizar uma caracterização do grupo quanto às suas histórias de

migração, países de origem, e o seu conhecimento das tecnologias da informação e comunicação.

Mais adiante Castells falou dos guettos das grandes cidades Americanas, lugares de crise social urbana, segregadas por raça e classe, muitos deles com população de etnia africana e latino americana, apresentando-se como lugares de desigualdade, miséria humana e crise social, lugares de baixas condições sociais, económicas e habitacionais, que eram acentuadas pelas condições que o informacionismo impunha.

A leitura deste texto alertou-me ao perceber que a população de etnia africana deste estudo viveu e vive situações similares por residir em bairros que participavam de vivências de guetto e marginalidade: o bairro da Cova da Moura, o bairro Seis de Maio e as suas periferias. Esta realidade despertou-me para a necessidade de prestar atenção a esta situação social e verificar se também ocorria na vida dos participantes.

Prestando uma especial atenção quanto a esta provável participação do apartheid digital e das consequências sobre os seus educandos, recorri aos autores Shala e Grajcevcic (2018) que falam do impacto que as competências digitais das populações têm nos níveis de competências digitais dos respetivos educandos. O seu estudo engloba indicadores como a inclusão social, o estatuto socioeconómico, a etnia e o tipo de residência. O meu estudo não se centra nos educandos, mas a intervenção nos EE teve como objetivo chegar a eles, daí que senti a necessidade de estar vigilante para registar as informações que foram emergindo neste campo.

## **Em Conclusão**

Fazer a síntese desta revisão da literatura leva-me a dizer que há elementos que importa evidenciar para o enquadramento e desenvolvimento deste estudo.

Quando abordei a pertinência prática foi muito importante verificar que os relatórios TEIP referiam que este ponto da relação casa escola estava classificado como um ponto fraco, por falta de envolvimento de muitos encarregados de educação no percurso dos educandos por demissão ou incapacidade (baixas habilitações), e que na evolução desta área os resultados eram pouco expressivos. Esta informação revelou-me que este era um problema grave, maior do que eu imaginava, e que exigia intervenções eficazes para alcançar melhorias. Importa saber que de acordo com os dados da Direção Geral da Educação (2020), a extensão do problema alcança 137 agrupamentos de escolas do país onde o programa TEIP está a ser desenvolvido.

Outro aspeto que importa reter, é o enquadramento deste estudo dentro do grande tema do envolvimento parental, porque ajuda o leitor a situar a investigação no campo científico que lhe corresponde. Revelou-se a complexidade da área de trabalho em que se insere, pela escassez de projetos que abordam o tema do envolvimento parental numa abordagem ampla, que tenha em conta em simultâneo várias das suas dimensões e ainda as tecnologias digitais. Neste contexto informo que escolhi o conceito da linguagem da escolarização com o significado atribuído pelo autor John Hattie, porque a minha intencionalidade é similar aos dois projetos encontrados nesta área, que pretenderam capacitar encarregados de educação para lidar com o quotidiano da vida escolar, ensinando-lhes esta linguagem que é desconhecida de muitos, com o contributo das tecnologias digitais.

Para a caracterização deste grupo de participantes, de populações migrantes e pertencentes a minorias étnicas africanas a viver em Portugal, precisei de abordar as temáticas inerentes a estas realidades identitárias e contextos de socialização. Daí ter consultado autores de

referência como Bernstein quanto à tese sociolinguística ou tese da fala e a tese dos códigos de transmissão educacional, em sociologia da educação, Giddens na área da sociologia que identifica e esclarece conceitos como minorias, minorias étnicas, populações situadas em territórios, habitação para eu poder compreender melhor as suas realidades de vida e problemáticas associadas. Consultei também Goffman por causa das questões associadas às vivências de estigma, pois queria perceber esta realidade identitária que suscita, por vezes, comportamentos de proteção, e neste estudo provavelmente associadas à etnia e também à falta de estudos. Importava-me conhecer a situação destes grupos em Portugal e saber estar com estas pessoas de modo a que se sentissem bem na relação estabelecida durante a investigação, e não só, porque acredito que as pessoas devemos aproximar-nos umas das outras para estabelecer relações positivas.

Ainda me informei sobre a situação destes grupos em Portugal, e na parte correspondente às tecnologias digitais, era necessário lidar com vários conceitos inerentes à literacia e literacia computacional e da informação sobre os quais me esclareci, e ainda li na obra de Castells, a realidade africana no despontar da era da tecnologia da informação e comunicação, uma vez que estas pessoas vinham de países concretos do continente africano, e eu não sabia quais as referências e experiências que traziam neste campo.

Todos estes fatores contribuíram para escolher a metodologia mais adequada para a realização desta investigação.

## **Capítulo II**

### **Enquadramento Metodológico**

Neste capítulo dou conhecer o enquadramento metodológico da investigação.

Inicia-se com a apresentação do modelo de um projeto de investigação, segundo Creswell (2003, 2007) identificando os elementos técnicos que o devem integrar.

Seguidamente explico as razões que me conduziram à definição do enquadramento metodológico, ou projeto de investigação para este estudo, que foi a metodologia de investigação-ação considerada a mais adequada para dar resposta à pergunta de investigação.

Uma vez expostos os critérios que regem os procedimentos gerais e específicos da metodologia adotada, dou lugar a uma terceira etapa, concedendo uma particular atenção ao processo que representou o desenvolvimento dos três ciclos de reflexão-ação, com a apresentação do modelo de análise.

#### **Projeto de Investigação**

O enquadramento metodológico desta investigação, fundamentei-o no modelo proposto por Creswell (2003, 2007), que refere como essenciais à planificação de um projeto, três grandes níveis inter-relacionados de decisões a tomar pelo investigador, e que constam na figura 2. São eles: (i) as alegações de conhecimento ou paradigmas que estão diretamente relacionadas com as suposições que os investigadores colocam quanto ao “como” vão aprender, e o “que” vão aprender durante a investigação, (ii) as estratégias de investigação ou metodologias que vão orientar os procedimentos gerais, (iii) e os métodos de recolha e análise de dados.

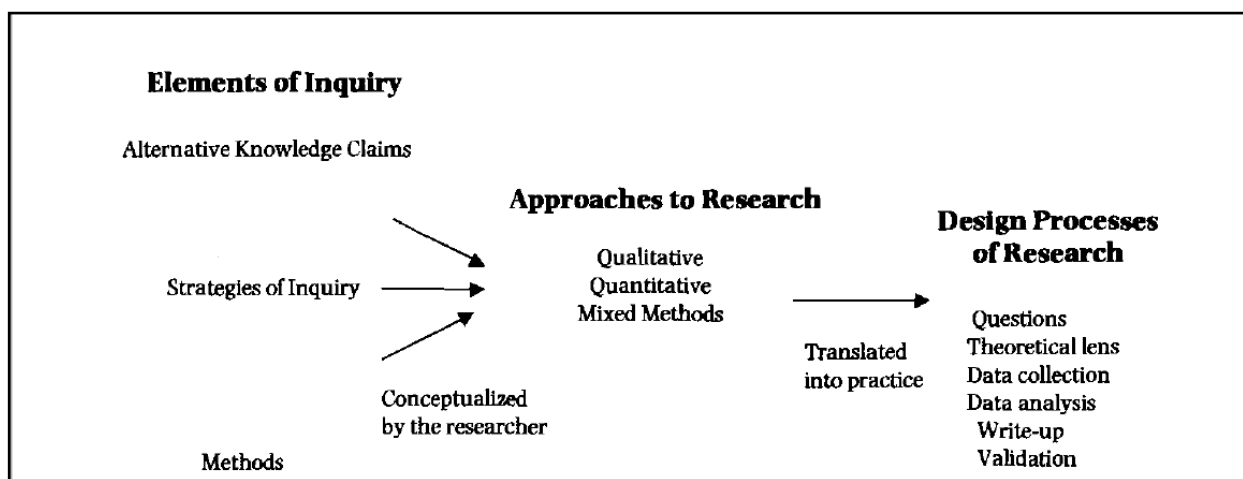


Figura 2. Elementos técnicos da investigação. Retirado de Creswell (2003, p.5).

Para Creswell estes elementos técnicos da investigação podem combinar-se de modo a formar diferentes técnicas ou métodos de pesquisa, que podem ser de natureza quantitativa, qualitativa ou de métodos mistos. Para que um investigador situe o seu estudo numa delas, deve decidir primeiro sobre o seu projeto e só então, depois de tomadas as decisões metodológicas adequadas para resolver o seu problema de investigação, é que se revelará a natureza da sua pesquisa.

O Quadro 9 contém a síntese das decisões metodológicas que tomei para a realização desta investigação.

#### Quadro 9

##### *Projeto de Investigação*

<i>Elementos Técnicos da Investigação</i>	<i>Opções Metodológicas</i>
Alegação de conhecimento/ paradigma	Escola de pensamento: reivindicativa/ participativa.
Estratégia de investigação	Metodologia de Investigação-Ação
Métodos de investigação, recolha e análise de dados.	Entrevistas biográficas semidiretivas. Notas de campo.



	Diários.
	Relatórios.
	Registos audiovisuais.
	Grounded Theory.
Técnica de pesquisa.	Procedimentos qualitativos.

---

### **Paradigma onde se situa a investigação.**

Para Creswell (2007) as alegações de conhecimento designadas também por paradigmas por outros autores (Lincoln e Guba, 2000; Mertens, 1998), estão associadas a quatro escolas de pensamento com posições específicas e ideias filosóficas próprias: (i) A escola Pós-positivista, (ii) a que vem do Construtivismo, (iii) a Reivindicativa/Participativa (iv) e a Pragmática.

A definição de Creswell sobre as alegações de conhecimento ou paradigmas, insere-se na primeira definição de paradigma, que se deve a Thomas Kuhn (1962):

Como sendo, em primeiro lugar, o conjunto de crenças, valores, técnicas partilhadas pelos membros de uma dada comunidade científica e, em segundo, como um modelo para o “que” e para o “como” investigar num dado e definido contexto histórico/social (citado por Coutinho, 2013, p.9).

### ***A opção pela escola de pensamento reivindicativa/participativa.***

Considerando o enquadramento teórico, o contexto e os objetivos desta investigação, que considera os processos de socialização que ocorrem na relação casa-escola, e está focada sobre o lugar que podem ter as tecnologias digitais na intenção de ajudar uma população minoritária de origem africana a alcançar níveis de consciência e de mudança de práticas, num aspeto em que é socialmente desfavorecida, o da linguagem da escolarização, situei esta investigação na escola Reivindicativa/Participativa tendo em conta os elementos que a definem e que se apresentam (Creswell, 2007, p.28):

- Ajudar pessoas marginalizadas.
- Os estudos surgem sempre de uma questão social.
- Concentra-se em mudar práticas.
- É recursiva ou dialética.
- Avança numa agenda de ação para a mudança.
- É emancipatória, pretende libertar as pessoas de constrangimentos de estruturas que limitam o autodesenvolvimento e a autodeterminação.
- Ela é prática, colaborativa porque é uma investigação completada “com” as pessoas, e não “sobre” ou “para” as pessoas.

A escola Reivindicativa/Participativa defende a posição de que as pesquisas devem poder atender pessoas ou grupos marginalizados numa perspectiva de suscitar mudanças nas suas vidas, das instituições, e até do investigador. Pretende ajudar as pessoas a emanciparem-se pela libertação de constrangimentos de estruturas que limitam o autodesenvolvimento e a autodeterminação e adota procedimentos práticos e colaborativos pois incide sobre as pessoas, realiza-se com elas, não sendo um estudo realizado desde fora. Aqui, o investigador atua colaborativamente com os participantes para não se sentirem ainda mais marginalizados pelos processos inerentes à própria investigação (Creswell, 2007).

Aqui os procedimentos são de natureza qualitativa. Nas técnicas qualitativas o investigador mais que testar ou verificar, toma uma posição na investigação trazendo para ela valores pessoais. Ele situa-se no contexto dos participantes, estuda-o e valida a precisão dos resultados.

### **A opção pela metodologia de investigação-ação.**

Uma vez situados os meus objetivos neste paradigma associado à escola de pensamento reivindicativa/participativa, tratei então de decidir quanto à estratégia de investigação ou

metodologia de investigação mais adequada à resolução do problema de investigação, e decidir os procedimentos gerais de pesquisa.

Optei pela metodologia de investigação-ação por se enquadrar no paradigma sócio crítico e nos objetivos deste estudo. Esta metodologia está orientada a uma prática reflexiva, que suscita mudanças, com a intenção de alcançar melhorias, e níveis de emancipação nos participantes.

### ***O que é a metodologia de investigação-ação?***

Cohen, Manion e Morrison (2006, p. 297) apresentam esta metodologia e as razões que contribuíram para despertar o interesse no mundo académico. Traduzo e transcrevo:

A investigação-ação é uma ferramenta poderosa para a mudança e melhorias ao nível local. Na verdade, o próprio trabalho de Kurt Lewin (um dos fundadores da investigação-ação) foi deliberadamente destinado a alterar as oportunidades de vida dos grupos menos favorecidos em termos de habitação, emprego, preconceito, socialização e formação. A sua combinação de ação e investigação contribuiu para atrair investigadores, professores tanto da comunidade académica como da área da educação.<sup>6</sup>

McNiff (2013) dizia que, desde finais dos anos 80, a IA tem vindo a ganhar o seu lugar no campo da investigação sendo atualmente reconhecida como uma metodologia de investigação para a criação de conhecimento e de teoria.

---

<sup>6</sup> Action research is a powerful tool for change and improvement at the local level. Indeed, Kurt Lewin's own work (one of action research's founding fathers) was deliberately intended to change the life chances of disadvantaged groups in terms of housing, employment, prejudice, socialization and training. Its combination of action and research has contributed to its attraction to researchers, teachers and the academic and educational community alike.

### ***Origem da metodologia de investigação-ação.***

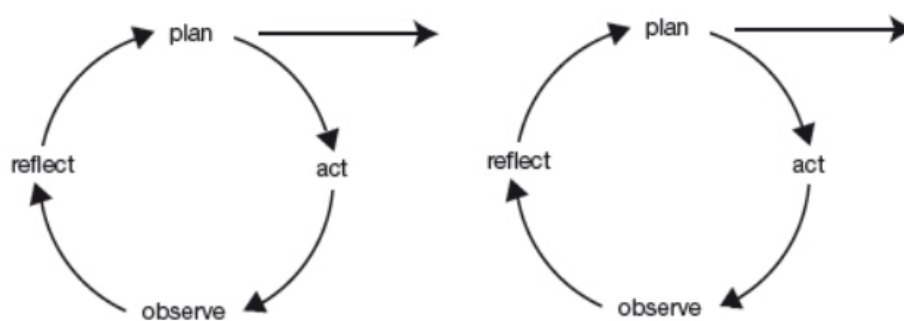
A mesma autora explica a sua origem e processo de implementação. Refere que o trabalho de John Collier, comissário de assuntos indígenas 1933-1945, pode ser visto como o primeiro ponto de partida identificável para a investigação-ação. Collier estava comprometido com o desenvolvimento da “comunidade” em relação aos contextos educativos e sociais dos nativos americanos. Este desenvolvimento era para ser realizado através da “experiência da democracia responsável. Kurt Lewin, um refugiado judeu da Alemanha nazi, compartilhava os mesmos interesses, mas a partir da perspectiva de contextos industriais e como a participação na toma de decisões poderia levar a uma maior produtividade. Esta metodologia ganhou contornos mais definidos na década de 40 do século passado, através do seu artigo de “Action Research and Minority problems” (Lewin, 1946) que também apadrinhou o termo “Investigação-ação”.

### ***O modelo de Kurt Lewin e os ciclos de reflexão-ação.***

Lewin concebeu uma teoria de investigação-ação como uma espiral de etapas que envolvem planificação, procura de factos ou reconhecimento e execução. Mais tarde passou a ser conhecida e entendida como um ciclo de reflexão-ação, constituído por quatro momentos: planificação, ação, observação e reflexão. Estes ciclos de reflexão-ação, que apresento nas Figuras 3 e 4, podem estender-se a uma continuidade de ciclos. (McNiff, 2013, pp.56-57). Neles ocorre uma relação dialética entre a ação e a reflexão.



*Figura 3.* Ciclo de reflexão-ação.



*Figura 4.* Sequência de ciclos de reflexão-ação.

Procurando uma descrição que ajudasse a identificar mais detalhadamente estes momentos, com a finalidade de criar um primeiro esboço do desenho de investigação, elaborei o Quadro 10 onde recolhi o pensamento de Kemmis e McTaggart (1981).

## Quadro 10

*As quatro Fases de cada Ciclo de Reflexão-Ação*

<i>Passos</i>	<i>Descrição</i>
<p>1º passo – “General idea” - (Planificação)</p> <p>Ideia Geral</p> <p>Definição do campo de ação</p> <p>Conhecimento dos factos</p> <p>Decisão sobre um plano geral de ação</p> <p>Divisão do plano em etapas realizáveis</p> <p>Decisão sobre o primeiro passo da ação</p>	<p>“O processo tem o seu início com a ideia geral de que algum tipo de melhoria ou mudança é desejável. Ao tomar a opção por onde começará a fazer melhorias o investigador decide sobre um campo de ação onde a batalha deve ser combatida. Esta é uma decisão sobre onde se deve ter impacto. A ideia geral solicita o reconhecimento das circunstâncias do campo e o esclarecimento de factos sobre ele.</p> <p>Tendo-se decidido o campo e feito um reconhecimento preliminar, o investigador da ação decide sobre um plano geral de ação.</p> <p>Dividindo o plano geral em etapas realizáveis, o pesquisador decide-se sobre esta primeira etapa da ação.</p> <p>Antes de dar o primeiro passo da ação, o investigador torna-se mais circunspecto e cria uma maneira de monitorizar os efeitos deste primeiro passo de ação.”</p>
<p>2º passo – “Acting” - (Ação)</p> <p>Primeiro passo de ação e reflexão feita sobre a forma de realizar a recolha de dados.</p>	<p>“Quando é possível manter a averiguação por meio da monitorização da ação, o primeiro passo é dado”.</p>
<p>3º Passo – “Observing” - (Observação)</p> <p>Observação da ação realizada, recolha de dados.</p>	<p>“Quando ele é implementado novos dados começam a surgir e os efeitos da ação podem ser descritos e avaliados.”</p>
<p>4º Passo – “Reflecting” - (Reflexão)</p> <p>Revisão dos dados recolhidos, reflexão.</p> <p>Avaliação dos dados, conclusão.</p>	<p>“O plano geral é, então, revisto à luz das novas informações sobre o campo de ação e a segunda etapa da ação pode ser planeada com procedimentos de monitorização apropriados.”</p>

*Nota.* O texto da segunda coluna intitulada “descrição” corresponde à tradução do texto de Kemmis e McTaggart (1981 citado por Cohen, Manion e Morrison, 2006, pp.234-235).

### ***Princípios da investigação-ação.***

A investigação-ação não se define unicamente pela prática do grande princípio da sequência de ciclos de reflexão-ação. Ela se define-se por mais princípios.

Cohen et al. (2006) apresentam a sumarização dos princípios essenciais da investigação-ação que Kemmis e McTaggart recolhem de vários autores em IA (1992, pp.22-25):

Estes princípios definem os contornos onde acontece a metodologia de IA e norteiam atitudes e decisões, que o investigador deve considerar e aplicar em conformidade com o modelo de IA que escolheu para a sua investigação. Isto é importante porque cada modelo vai atender a estes princípios de formas distintas.

- A investigação-ação é uma abordagem que visa a melhoria da educação, por ela modifica-se e aprende-se com as consequências das mudanças.
- A investigação-ação é participativa: é uma pesquisa através da qual as pessoas trabalham para a melhoria das suas próprias práticas (e somente secundariamente sobre as práticas de outras pessoas).
- A investigação-ação é colaborativa: envolve os responsáveis pela ação no sentido de melhorar a mesma.
- A investigação-ação estabelece comunidades autocríticas de pessoas que participam e colaboram em todas as fases do processo de investigação: a planificação da ação, a observação e a reflexão; isto suscita o desejo de construir comunidades de pessoas comprometidas a esclarecer-se sobre a relação entre as circunstâncias, a ação e as consequências da sua própria situação, de modo a emancipar-se de constrangimentos institucionais e pessoais que limitam o seu poder de viver legitimamente valores educativos e sociais.

- A investigação-ação é um processo de aprendizagem sistemática em que as pessoas agem deliberadamente, permanecendo abertas a surpresas e atentas para dar uma resposta às oportunidades que vão surgindo.
- A investigação-ação envolve pessoas que criam teorias sobre as suas práticas, indagando acerca das circunstâncias, as ações e as suas consequências, procurando compreender as relações entre as circunstâncias, as ações e as consequências nas suas próprias vidas.
- A investigação-ação requer que as pessoas coloquem à prova as suas práticas, ideias e suposições sobre determinadas instituições de modo a reunir de forma convincente elementos de prova que possam convencer as mesmas de que as suas práticas anteriores, ideias e pressupostos eram erradas ou mal direccionadas.
- A investigação-ação requer ter a mente aberta sobre o que conta como evidência (ou dados). Isso implica não só manter os registos que descrevem o que vai acontecendo com a maior precisão possível, mas também fazer a recolha e a análise dos nossos próprios julgamentos, reações e impressões sobre o que está acontecendo.
- A investigação-ação envolve manter uma análise diária onde se registam os nossos progressos e as nossas reflexões acerca de dois conjuntos de aprendizagens que ocorrem de forma paralela: as nossas aprendizagens sobre as práticas que estamos estudando... e as nossas aprendizagens sobre os processos (de prática) que estudamos.
- A investigação-ação é um processo político, porque conduz-nos a fazer as mudanças que afetarão outros.
- A investigação-ação conduz as pessoas a realizar uma análise crítica sobre as circunstâncias (salas de aula, escolas, sistemas) em que trabalham. São situações que estão estruturadas institucionalmente.



- A investigação-ação começa naquilo que é pequeno, trabalhando através de mudanças que mesmo uma única pessoa pode tentar realizar, e trabalha no sentido de criar mudanças mais amplas. Até mesmo críticas sobre ideias ou instituições que por sua vez podem conduzir a uma reforma mais alargada na sala de aula, na escola ou em todo o sistema de políticas e práticas.
- A investigação-ação começa com pequenos grupos de colaboradores, mas alarga-se à comunidade de investigadores que participam da ação. Gradualmente vai incluindo, envolvendo e chegando a mais pessoas.
- A investigação-ação permite-nos criar um conjunto de registos das nossas melhorias: registos da nossa mudança, das atividades e práticas, registos das alterações da linguagem e do discurso em que descrevemos, explicamos e justificamos as nossas práticas, registos das mudanças nas relações sociais e formas de organização que caracterizam e restringem as nossas práticas, e registos do desenvolvimento no domínio da investigação-ação.
- A investigação-ação permite-nos dar uma justificação fundamentada do nosso trabalho educacional porque podemos apresentar as evidências que reunimos e a reflexão crítica que realizámos sobre as mesmas.

### ***Grandes famílias em investigação-ação.***

Para Whitehead e McNiff (2011) existem duas grandes famílias na investigação-ação, que por sua vez se subdividem. O primeiro grupo foi fundado por John Elliott, Stephen Kemmis, Clem Adelman, e outros, que adotam uma posição mais externa do investigador na IA, quanto à observação e à narração do que outros realizam. Também é conhecida como investigação-ação interpretativa e é provavelmente o modo mais comum de a realizar. O segundo grupo fundado por Whitehead inclui pessoas que acreditam que o praticante está capacitado para oferecer a sua própria explicação sobre o que faz. É denominada por “Self-study action

research”, “First-person action research”, “Living theory action research” ou “Action research”.

Whitehead e McNiff referem que nem sempre existe uma noção clara destas diferenças por parte dos investigadores, assumindo-se posições situadas nalgum lugar entre as duas famílias. Para estes autores o que difere nestas grandes famílias é a forma como as explicações são dadas e se cria teoria. As formas externas de IA fazem uma abordagem a partir do que os outros realizam e tendem a falar da ação como algo que foi implementado. Nas posições centradas nos sujeitos, a teoria surge a partir daquilo que o próprio sujeito está a realizar enquanto “Living person”, algo do qual o sujeito faz parte. Sendo parte da sua experiência, a sua teoria é criada a partir de uma forma de vida, daí que estas teorias sejam denominadas de “Living theories of practice” (2011, 2013).

Este modo de criar teoria implica um envolvimento do sujeito no que está a acontecer diferindo da postura epistemológica da investigação empírica, onde a teoria determina a prática e o investigador é visto como aquele que sabe e os outros participantes são vistos como aprendizes. A comunicação do conhecimento é transmitida pelo investigador ao seu aprendiz (McNiff, 2013). O modelo de Whitehead defende que cada pessoa tem o potencial e a capacidade para criar as suas próprias respostas para a sua prática e estudá-las, gerando as suas próprias teorias de aprendizagem. Nesta forma de criar teoria, McNiff explica que o conhecimento que se alcança é um conhecimento da prática, é criado a partir da prática e é sobre a prática. Ao reclamar um novo conhecimento, quem o faz, deverá certamente encontrar a forma de o justificar a partir de um rigor metodológico do qual falarei mais adiante.

### ***A diversidade de perspetivas em investigação-ação.***

McNiff (2016) refere que se pode encontrar literatura sobre IA a partir de distintos autores, perspetivas e denominações, daí que cada investigador deva informar-se e descobrir o que é mais atraente para si e o mais adequado à sua própria situação (McNiff, 2002).

Apresento algumas delas: “Organizational and development learning”(Argyris & Schön, 1978); “Participatory research”(Gaventa & Horton, 1981); “Participatory evaluation”(Kushner, 2000); “Self-study and auto-ethnography”(Bullough & Pinnegar, 2004); “Human inquiry” and “Cooperative inquiry”(Reason & Roman, 1981; Heron, 1996; Reason & Bradbury, 2001, 2008; Torbert, 2001); “Emancipatory and collaborative action research”(Noffke, 2009); “Self- study and Auto-ethnography”(Bullough & Pinnegar, 2004) e ainda apresenta outros autores de referência como John Dewey (1963).

### ***Ameaças à investigação-ação na atualidade.***

A autora alerta os leitores sobre os perigos que padece a IA na atualidade. Um deles é que devido à sua atual divulgação está ameaçada pela banalização do uso do seu termo, uma vez que aquilo que se torna popular tem o perigo de ser tomado por garantido (McNiff, 2013). Outra ameaça à investigação-ação são algumas tendências que a estão a transformar num conjunto de técnicas que apenas requerem a prática de um conjunto de ações, negando-lhe a sua natureza humanitária e igualitária que a inspirou desde os inícios.

### **A opção pelo modelo de Whitehead e Jean McNiff.**

Optei por seguir o método de Whitehead (1989) encontrando-se fundamentadas as opções para este trabalho de investigação nas obras “All you need to know about Action Research” (McNiff & Whitehead, 2006, 2011), “Action research. Principles and practice”(McNiff, 2013), “Writing and doing action research”(McNiff, 2014) e “Writing up your action research project”(McNiff, 2016).

### ***O enquadramento desta investigação dentro das grandes famílias de IA.***

Considerando a opinião de Whitehead & McNiff (2010) de que há investigadores que não se definem quanto à modalidade que orienta o seu estudo, e não desejando ficar nessa situação, constatei que esta investigação iniciou-se na modalidade interpretativa, seguindo o

modelo de Kemmis quanto ao desenho de investigação que é comum a toda a investigação-ação, porém foi desenvolvida seguindo o modelo de Whitehead que se caracteriza pelo lugar que confere à dimensão pessoal na investigação. Na realidade tive de fazer um trabalho de mudança de perspectiva na forma como lidava com a investigação, passando gradualmente de uma atitude mais externa a uma mais interna devido às exigências que o trabalho de proximidade com a população me foi exigindo.

***A posição que ocupa a investigadora nesta investigação.***

Esta alteração ocorreu de modo natural no processo do estudo. No início tive acesso a literatura que me permitiu seguir as orientações de Lewin e Kemmis na abordagem à IA, porém na medida em que avançava na revisão da literatura, considerando as características da população participante, vi-me orientada a procurar práticas de relação e intervenção que visassem alcançar níveis de maior confiança com o grupo.

Esta necessidade provinha dos estudos realizados sobre o conceito de estigma tratado por Goffman (1963), onde o autor refere a existência dos “informados”, os quais no trato com pessoas estigmatizadas, partilham com elas a realidade de que são essencialmente “normais”. Esta forma de ser e estar com os outros implicava uma maior envolvimento na relação com os participantes e tornava-se um meio essencial na relação a estabelecer com eles, a fim de diminuir possíveis níveis de proteção associados às vivências de estigma.

Foi assim que decidi ter uma postura interna na investigação, pelo facto de querer relacionar-se com eles como pessoas num relacionamento igual e não como objetos a analisar a partir de uma atitude externa. Esta definição sobre a atitude e comportamento na investigação aconteceu a partir das orientações de McNiff (2016, p.26) que afirma: “We chose to whether to develop ‘I-It’ or ‘I-Thou’ relationships”. Isto implicou posteriormente o estudo das minhas práticas, que envolveram uma autoanálise e autobiografia.

Na medida em que se encontrei no modelo de Whitehead uma abordagem que assumia esta atitude interna e relacional por parte do investigador, onde o próprio faz parte do contexto que está a investigar (McNiff & Whitehead 2011; McNiff, 2013, 2016) aumentou o meu interesse e adesão a este modelo.

### **A investigação-ação e a credibilidade académica.**

No que se refere ao rigor metodológico em IA, McNiff (2013, 2014) diz que para se alcançar credibilidade devem-se apresentar textos de alta qualidade de modo a responder às expectativas dos revisores porque nesta metodologia podem-se produzir e encontrar escritos com vários níveis de desenvolvimento. Existem textos gerais de IA até se alcançarem os textos de IA de nível avançado. Para clarificar estes níveis de progressão, McNiff cita inúmeras características que devem estar presentes em todos os textos de IA, referindo que, para os escritos de mestrado e doutoramento, deve-se como regra, seguir os critérios propostos pelas instituições académicas para a elaboração de teses.

Importa ter sempre em conta que se trata de criação de conhecimento e gerar teoria. Por isso nos textos académicos sobre IA deve constar sempre uma afirmação de conhecimento, o investigador deve demonstrar uma atitude crítica perante o próprio pensamento e apresentar o seu envolvimento com textos de outros pensadores, de forma a testar a sua validade e autenticidade. Deve também apresentar as suas próprias teorias sobre a prática, descrevendo e explicando os processos envolvidos, assim como dar a conhecer a análise dos significados.

### **A avaliação em investigação-ação.**

McNiff (2016) refere que para avaliar a qualidade da investigação, na metodologia de IA, deve-se realizar a autoavaliação pela avaliação dos processos transformacionais, e a avaliação externa a partir dos dados recolhidos.

### *A autoavaliação pela avaliação dos processos transformacionais.*

A autora McNiff (2016) refere que em IA pretende-se melhorar a aprendizagem e consequentemente as ações tanto do investigador como dos participantes, sendo que a aprendizagem e as ações do investigador têm o potencial de influenciar a aprendizagem e as ações dos outros e vice-versa.

São estes processos transformacionais que se vão analisar para a autoavaliação pois permitem ao investigador mostrar o seu processo de melhoria de pensamento e de ação, assim como os dos outros participantes. Esta informação é mais fácil de obter para o investigador que analisa a sua progressão, já se torna, porém mais complexo quando se trata de analisar a progressão dos outros que só é possível quando este pergunta às pessoas qual foi a sua aprendizagem e onde é que esta se pode ver em ação.

### *Os valores no processo de análise de dados e na avaliação.*

Ao tratar-se de um estudo com julgamentos de valor subjetivos, os do investigador e os dos participantes, revela-se essencial identificar esses valores que informam os procedimentos a ser realizados. São eles que dão origem a um conjunto de categorias da análise dos dados, e que permitem ao investigador realizar julgamentos sobre a qualidade do que se realizou, verificar como é que estes valores se aplicaram ou não. A triangulação de dados é um elemento importante neste reconhecimento.

Neste estudo esses valores provêm da pergunta de investigação e dos objetivos a alcançar em cada domínio que foi considerado na elaboração das sessões de formação.

Os grandes valores que considereis essenciais na investigação foram o valor da verdade como a descreve o dicionário online da língua Portuguesa, Infopédia, “verdade que consiste no acordo do pensamento consigo mesmo, na ausência de contradição” e rigor, entendido como “concisão, precisão”.

Neste estudo o valor da verdade concretiza-se: (i) pela procura de rigor no cumprimento dos requisitos de um estudo realizado na metodologia de IA, em conformidade com os critérios estabelecidos na comunidade científica e (ii) no cumprimento dos princípios da IA sintetizados numa abertura à aprendizagem, dinâmica de autoavaliação e realização de mudanças orientadas a melhorias.

A concretização destes dois valores, deu lugar a todos os procedimentos teóricos e práticos da investigação, que foi levada a seu fim, que consta neste texto e que também foi sujeita à validação externa.

Para além deles, a investigação conduziu-me a definir outro valor, associado à pergunta de investigação que foi o valor da contribuição, entendido como “colaboração prestada a uma causa comum; ajuda; participação”.

### ***Avaliação externa.***

Ao tratar-se de um estudo de doutoramento, o requisito da avaliação externa, obrigou à sua avaliação por parte da comunidade científica. Procedeu-se à apresentação do evoluir da investigação nas suas distintas etapas ao grupo de doutoramento e respetivos coordenadores, em aulas destinadas para o efeito. Também se procurou a divulgação da mesma na comunidade científica internacional, pela elaboração de dois artigos para congressos (Cruz & Miranda 2014, 2017) e um artigo para o International Journal of Technology and Human Interaction (Cruz & Miranda, 2019).

### **Design da Investigação**

A estratégia de investigação utilizada deu lugar ao design de investigação que apresento na figura 5 em forma de modelo de análise, e posteriormente mais desenvolvido, em três quadros. Relembro o leitor que o terceiro ciclo só foi planificado após a análise das conclusões obtidas do segundo ciclo de reflexão-ação.

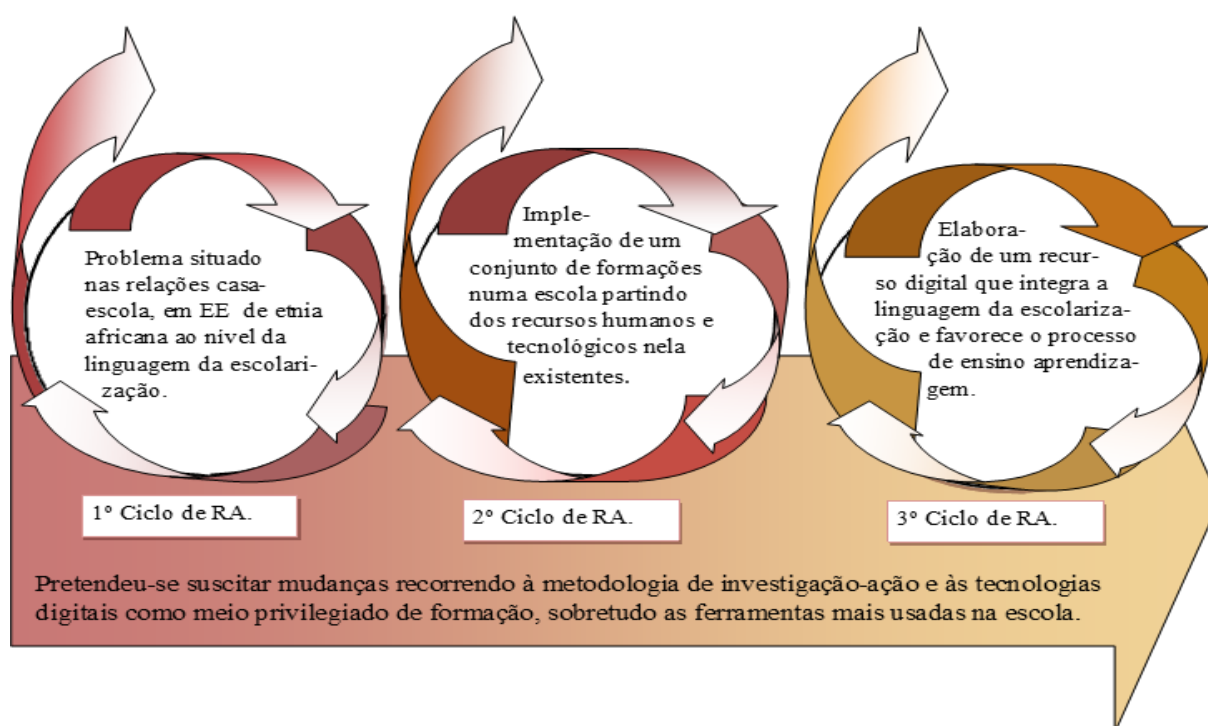


Figura 5. Modelo de análise.

Os três quadros correspondentes ao design de investigação de cada ciclo de reflexão-ação encontram-se no terceiro ao quinto capítulo deste documento, destinados à explicação do que foi realizado em cada uma destas etapas de investigação.

Tendo em conta que as populações africanas da Damaia se deslocam muito facilmente em processos migratórios, frequentemente associados ao início ou ao final do período letivo, procurei que as etapas de formação correspondentes ao segundo e terceiro ciclo de RA se realizassem dentro do calendário escolar de 2103-14, para garantir a presença da população. Esta decisão adveio da experiência pessoal adquirida enquanto diretora de turma uma vez que estas populações são dadas a migrar ou mudar frequentemente de alojamento.



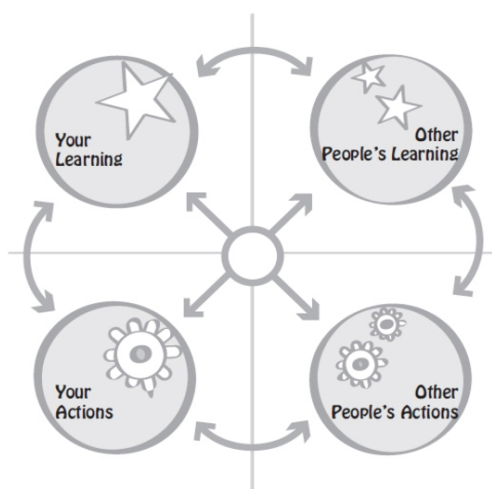
## Recolha de Dados

De acordo com Cohen, Manion e Morrison (2006) e McNiff (2013) a metodologia de investigação-ação permite ao investigador escolher e utilizar ao mesmo tempo uma variedade de instrumentos de recolha de dados. Citam-se alguns: Questionários, diários, entrevista, estudos de caso, notas de campo, fotografia, documentos, enfim uma vasta gama de meios dos quais se pretende fazer recurso nesta investigação.

Neste capítulo identifiquei as técnicas de recolha de dados utilizadas, os critérios de decisão e a descrição das técnicas mais usadas.

### **Crítérios utilizados para a escolha das técnicas de recolha de dados.**

Uma vez que decidi seguir o modelo de Whitehead onde Jean McNiff se situa, acompanhei as suas orientações sobre a recolha de dados. De acordo com a autora, (2013, 2016) este modelo implica um modo próprio de supervisionar e recolher dados. Diz que a reclamação de conhecimento que o investigador faz está usualmente relacionada com as influências estabelecidas entre o investigador e os outros participantes num processo de influências mútuas conforme consta na figura 6.



*Figura 6. Relações transformantes de mútua e recíproca influência (McNiff, 2016, p.140).*

A investigação-ação, (i) por ser colaborativa, (ii) porque o pensamento do investigador influencia as suas próprias ações e vice-versa e (iii) porque o investigador espera que o seu pensamento e ações inspirem e influenciem outros a refletir de modo crítico no seu pensar e nas suas ações, deve controlar a ação, o que implica supervisionar a própria ação e a dos outros. Existem então quatro níveis de controlo e de recolha de dados: (i) o âmbito do próprio pensamento e prática (ii) o do pensamento de outros e a prática de outros (iii) o modo de como ocorrem as influências mútuas (iv) e como é que se estão a desenvolver novas ideias e práticas através das interações que ocorrem.

Os Quadros 11 e 12 mostram as técnicas escolhidas para dar resposta aos dois primeiros níveis de controlo e recolha de dados. Os elementos que informaram os outros dois níveis encontram-se descritos nos relatórios e diários das sessões de formação.

Estes quatro níveis de análise são muito importantes para a identificação da teoria que surgirá da análise de conteúdo dos dados recolhidos que, para além deles, estará sempre norteada pelo critério prioritário da pergunta de investigação e seus objetivos (McNiff, 2013).

#### Quadro 11

##### *Técnicas de Recolha de Dados Centrados no Investigador*

<i>Monitorizar o que pensa o investigador</i>	<i>Monitorizar o que faz o investigador</i>
O diário e relatórios	Recorrer ao diário e convidar outros para observar e supervisionar as suas ações
Registo áudio de diálogos e debate de ideias	Os amigos críticos devem acompanhar o projeto e dar feedback de modo formal ou informal
Notas de campo	Registo áudio e fotografias digitais. Notas de campo. Relatórios e outros registos pertinentes

## Quadro 12

### *Técnicas de Recolha de Dados Centrados nos Participantes*

<i>Monitorizar o que pensam os participantes</i>	<i>Monitorizar o que fazem os participantes</i>
Recurso às entrevistas biográficas semidiretivas.	Recurso às entrevistas biográficas semidiretivas.
Registos de trabalhos em formato PowerPoint.	Notas de campo.
Gravação áudio de diálogos e debate de ideias.	Relatórios e registo da pontualidade e assiduidade dos participantes. Gravações áudio das sessões e fotografias digitais.

### *Distribuição dos métodos de recolha de dados nos ciclos de reflexão-ação.*

O Quadro13 ilustra a distribuição destes meios em cada um dos três ciclos de reflexão-ação.

## Quadro 13

### *Técnicas de Recolha de Dados Usados nos Três Ciclos de Reflexão-Ação*

<i>Ciclos de RA</i>	<i>Técnicas de recolha de dados.</i>
1º Ciclo de RA	Bloco de notas, entrevistas biográficas semidiretivas, registo áudio. Feedback de amigo crítico e da comunidade científica.
2º e 3º Ciclos de RA	Bloco de notas, diário, relatórios, registos áudio e fotográficos, trabalhos em formato PowerPoint, entrevistas biográficas semidiretivas, feedback do amigo crítico e de membros da comunidade educativa do agrupamento de escolas.

### **O bloco de notas.**

Por meio do bloco de notas pretendi registar o mais rapidamente possível as notas de campo resultantes da observação e análise de momentos essenciais à investigação. O bloco de notas, que permite ao investigador registar o que observa durante um evento ou logo após o mesmo, foi o primeiro meio a ser utilizado logo no primeiro ciclo de reflexão-ação, tendo

registado todos os passos inerentes à realização de contactos com intermediários da população, o pedido de consentimento informado aos possíveis participantes, e o registo das datas para as primeiras entrevistas.

### **As entrevistas.**

Pelo facto da população interveniente no estudo se situar num nível socioeconómico baixo, por ser constituída por migrantes de uma minoria étnica, por possuir qualificações escolares igualmente baixas e o crioulo ser a sua língua materna, vi ser adequado recorrer ao método biográfico para a recolha de dados. Dentro das tipologias de entrevista, o recurso à entrevista semidiretiva.

### ***Os materiais autobiográficos, método biográfico e entrevista biográfica.***

#### *Materiais autobiográficos.*

Ao querer trabalhar-se na base de materiais autobiográficos (Ferrarotti, 2013), que são histórias de vida, acontecimentos quotidianos, onde se dá importância ao valor do indivíduo, pela análise das suas experiências vividas, e que por sua vez estão associadas às histórias das instituições sociais, tornou-se relevante dar atenção às singularidades que se apresentassem importantes para os participantes e que se poderia recolher a partir do método biográfico.

#### *Método biográfico.*

Peneff (1994, p.28) refere que existem grupos populacionais que por razões diversas colaboram mais se forem abordados por “métodos oblíquos, indiretos e flexíveis, como é o caso do método biográfico. Algumas categorias sociais percebem nesta metodologia um certo reconhecimento da sua singularidade e mérito e as outras sentem-se menos alvo de um interrogatório ameaçador”. Este método possui a característica de permitir que seja o indivíduo a proporcionar as informações sobre o seu percurso de vida.

### *Entrevista biográfica.*

Neste âmbito do método biográfico, Cavaco (2002), refere que Pineau le Grand, apresenta um conjunto de modalidades para a recolha de informação biográfica tendo optado, entre outras possibilidades e de acordo com as características da população, pela entrevista biográfica. Este modelo de entrevista permite a recolha dos dados, que estão presentes nas histórias de vida, de modo a que, por esta via, cada entrevistado se conte e descreva a sua história pessoal (Poirier, Clapier-Vallandon & Raybaut, 1999).

Optei por esta abordagem devido à sua abordagem indireta de modo a que as pessoas deste grupo de participantes não se sentissem constrangidas e evitar desta forma prováveis comportamentos de retraimento.

### *Recurso às entrevistas semidiretivas.*

Os autores supracitados referem que é a técnica da entrevista semidiretiva, também denominada por entrevista aberta, que serve de base à recolha da informação contida nas histórias de vida. Comentam que nestas entrevistas privilegia-se a não diretividade, valorizando-se as “atitudes de compreensão, de empatia, de facilitação e de abertura ao outro” (p. 49). Por parte do narrador, elas permitem-lhe uma dimensão intimista, que pode variar conforme o sujeito que as orienta. Esta orientação da narração do entrevistado proporciona, pela interrogação, uma memorização específica de uma parte singular da sua biografia. Este processo particular denomina-se de etnobiografia.

O guião da entrevista é uma condição essencial para a realização das entrevistas por isso no decorrer deste estudo elaborei três guiões de entrevista de forma a realizar o aprofundamento dos discursos específicos de cada participante, no decorrer dos três ciclos de RA. A função do guião é de enquadramento e ao mesmo tempo pretende facilitar alguma diretividade, que ajuda a pedir as informações que os entrevistados não conseguem fornecer de modo espontâneo.

Estes autores também referem que o modo como acontece o primeiro contacto para as entrevistas tem uma importância significativa para a sua realização devendo-se dar especial atenção ao preâmbulo que deve estar adaptado à própria pesquisa, e deve suscitar alguma familiaridade entre o entrevistador e o entrevistado, sendo necessário acontecer sobre a forma de uma relação interpessoal. Daí que, neste estudo, apesar da entrevista se realizar num contexto de alguma formalidade, pelo pedido de adesão à investigação e pela necessidade de gravação das mesmas, tenha dado especial atenção a esta relação interpessoal utilizando o estilo de conversa.

### **O diário.**

Segundo McNiff, (2013) o diário pode ser utilizado para recolher o pensamento e as ações do investigador e dos participantes. Foi usado para recolher o meu pensar e sentir enquanto investigadora, não tendo sido proposto aos participantes porque no primeiro contacto realizado com cada um, e tendo em conta o seu conjunto, apresentavam baixos níveis de competências de leitura e escrita.

O seu pensar e reflexões ficariam registados nas gravações em formato áudio, nos diálogos realizados em grupo, nas intervenções realizadas durante as sessões de formação, nas entrevistas e nalguns trabalhos em formato PowerPoint.

A autora supracitada ainda refere que o diário é importante porque se por um lado é fácil referir o que se fez, é mais difícil saber o que se aprendeu e por vezes é realmente difícil identificar o significado da nossa aprendizagem e as suas potenciais implicações. O diário ajuda a identificar e formular estes significados, contribuindo para a exposição dos motivos subjacentes ao desenvolvimento das ações. O diário pode ser elaborado em forma de tabela, gravação ou vídeo e deve dar resposta a três questões: O que fiz, o que aprendi e qual é o significado da minha aprendizagem com as suas potenciais implicações.

Optei pela realização do diário semanal em forma de tabela, e no dinamismo da minha própria reflexão-ação, fui acrescentando outra pergunta, acerca das minhas motivações semanais em função da melhoria da realização das tarefas propostas. Esta necessidade de adaptação do diário ocorreu, por verificar que existiam preocupações ou incentivos do quotidiano que alteravam as minhas motivações pessoais e que facilmente me induziam a desconcentrar-me e, por isso, mais facilmente desviar-me dos objetivos da investigação. Talvez por ser trabalhadora estudante e ter de responder ao mesmo tempo a exigências profissionais e até a situações de vida familiar que sempre coexistem, e que acrescentam níveis de preocupações ou de incentivo, foi importante identificar essas situações que suscitavam alterações na qualidade da atenção que é necessária ter para realizar diligentemente a investigação. Estes aspetos foram apontados nas tabelas, sucintamente, de modo a manter os níveis da minha privacidade. Tratou-se de uma forma de gerir e avaliar o valor da qualidade da minha atenção e de resposta ao desenvolver da investigação.

### **Os relatórios.**

Os relatórios estão orientados a registar as ações dos participantes.

Alguns foram redigidos durante as sessões de formação, porque no início optei por esta forma de registo, tendo-me depois apercebido, que os diários cumpriam melhor esta função. Assim os relatórios passaram a ser redigidos no final do primeiro e do segundo grupo de sessões de formação. Neles registei a ação dos participantes nas formações e razões para as decisões que fui tomando. Nem sempre foi possível realizá-lo devido à escassez de tempo, mas aqueles que foram realizados, sobretudo no início e no final de cada ciclo de RA, contribuíram para fazer uma leitura do que estava a ocorrer nas etapas dedicadas à formação e ajudaram-me na reflexão e tomada de novas decisões.

### **Os amigos críticos, a validação em grupo e a comunidade educativa.**

No que se refere à monitorização da ação do investigador, McNiff (2013) refere que o dinamizador deve convidar outras pessoas para supervisionar as suas próprias ações.

#### ***Os amigos críticos.***

No âmbito dos amigos críticos, procurei que o feedback e esclarecimento de dúvidas por parte da professora orientadora, Guilhermina Lobato Miranda, a quem entreguei todas as planificações, diários, relatórios, trabalhos realizados pelos participantes, e o PowerPoint interativo usado no terceiro ciclo de RA. Também foram conversados com a professora orientadora assuntos pertinentes no decorrer da implementação do projeto, tendo a mesma participado de uma visita guiada ao bairro da Cova da Moura, onde visitou uma instituição de apoio social, o Moinho da Juventude, que entre outras valias tem salas com computadores para o apoio à população. Conheceu e visitou duas das escolas EB1/JI do agrupamento, tendo-se encontrado com coordenadores e docentes dos espaços escolares que a acolheram. Ainda visitou a escola sede do agrupamento onde conheceu o diretor do agrupamento e professoras adjuntas. Esteve presente na décima primeira formação, que ocorreu no início do terceiro ciclo de RA, tendo conhecido e interagido com o grupo de participantes.

#### ***Validação em grupo.***

A validação em grupo foi referida quando falámos da avaliação externa em IA.

#### ***A comunidade educativa.***

Optei por convidar elementos da comunidade educativa para a participação nas sessões, mas também para obter o seu feedback e propostas de melhorias.

Procedi ao convite para a participação e colaboração, nalgumas das sessões de formação, de docentes da comunidade educativa: uma adjunta do diretor, um professor de educação física, uma professora titular de turma e ainda a professora da disciplina de tecnologias da



informação e comunicação. Valeu-me a sua colaboração na realização das mesmas, na obtenção de algum feedback, e também sugestões pertinentes e oportunas por parte professora da disciplina de tecnologias de informação e comunicação, por possuir experiência de formação de adultos em cursos de alfabetização e por me indicar abordagens adequadas aos participantes em tecnologias digitais, face aos desafios que ia sentido. Ainda partilhei o projeto com uma docente de língua Portuguesa e diretora de turma dos Cursos de Educação e Formação, frequentados por muitos alunos de etnia africana, com a técnica de serviço social e a técnica mediadora de conflitos.

### **As tecnologias digitais ao serviço da recolha de dados.**

No âmbito específico da recolha de dados, as tecnologias digitais estiveram ao serviço da investigação para o registo de voz, de imagem, nas entrevistas e nas sessões, pelo uso do gravador de voz digital, a máquina fotográfica digital e na recolha de trabalhos realizados pelos participantes com o recurso ao programa PowerPoint.

O gravador foi o meio privilegiado. No que se refere aos aspetos técnicos para a aquisição do gravador de voz segui os critérios sugeridos por Poirier, et al. (1999).

Para a procura de fiabilidade do material optei pela aquisição de um gravador de voz digital de qualidade, de forma a garantir a sua resistência tendo tido sempre o cuidado de ter pilhas suplentes, para garantir o seu normal funcionamento em todas as situações.

Esta procura de qualidade também visou a quantidade e a qualidade dos registos áudio possíveis de realizar, tendo perspetivado a quantidade de horas de gravação necessárias, e a qualidade da sua posterior audição em função de uma boa transcrição. Adquiriti um gravador digital de pequenas dimensões, de modo a ser uma presença discreta e por isso menos condicionante do discurso dos participantes, possuindo este um sistema de corte de ruído inteligente capaz de reduzir sons presentes no ambiente e permitir a reprodução da informação de uma forma mais clara. Este dispositivo possuía ainda um microfone sem fios, de longo

alcance que lhe permitia captar vozes mais distantes e a sua capacidade de memória de 4GB permitia guardar até 1043 horas.

Todas estas funcionalidades permitiram-me registar todos os momentos de entrevista com qualidade apesar da fraca dição de alguns participantes e os momentos coletivos sem ter de se direcionar o gravador para aqueles que intervinham permitindo assim a gravação da voz que sobressaia, facilitando-me o trabalho, para estar mais liberta dessa preocupação. Evitaram-se assim momentos de interrupção do diálogo e de distração dando lugar à participação e à espontaneidade.

A máquina fotográfica digital foi utilizada para registar alguns momentos das sessões. Os participantes foram convidados a utilizá-la no âmbito da sua colaboração nas mesmas, e como parte da sua formação prática em tecnologias digitais.

O programa PowerPoint também foi utilizado para a recolha de dados, permitindo a apresentação de sínteses das suas aprendizagens por parte de alguns dos participantes.

### **Técnica de Análise e Tratamento de Dados**

Para a análise do conteúdo optei pela Teoria Fundamentada ou *Grounded Theory* (Strauss & Corbin, 2008).

#### **Teoria fundamentada ou grounded theory.**

Segundo Coutinho (2013), a metodologia da Teoria Fundamentada ou *Grounded Theory*, procura desenvolver teoria, sendo esta uma característica distintiva deste método de análise de dados, é utilizada nas investigações em ciências sociais e humanas.

Recolhendo o dizer de vários autores, Coutinho (2013, p.345) define-a como “uma metodologia de descoberta indutiva que permite ao investigador desenvolver a sua perspetiva teórica acerca de um dado assunto ao mesmo tempo que a vai fundamentando na observação empírica dos dados que recolhe”.

## Técnica de Pesquisa Qualitativa

Seguindo as características apresentadas por Creswell (2007) quanto à pesquisa qualitativa, posso afirmar que de acordo com as opções metodológicas que foram sendo delineadas para este projeto de investigação, a técnica de pesquisa que emergiu em todos os passos foi a qualitativa.

O Quadro 14 mostra as principais características das principais características das distintas técnicas de pesquisa em investigação qualitativa, segundo Creswell (2007, p.36).

Quadro 14

### *Técnicas Quantitativas, Qualitativas e Métodos Mistos*

Tende a ou tipicamente	Técnicas qualitativas	Técnicas quantitativas	Técnicas de método misto
Usa estas suposições filosóficas	Alegações de conhecimento construtivistas/ reivindicatórias / participatórias	Alegações de conhecimento pós-positivista	Alegações de conhecimento pragmáticas
Emprega estas estratégias de investigação	Fenomenologia, teoria embasada, etnografia, estudo de caso e narrativa	Levantamentos e experimentos	Sequencial, concorrente e transformadora
Emprega estes métodos	Questões abertas, técnicas emergentes, dados de texto ou imagem	Questões fechadas, técnicas predeterminadas, dados numéricos	Questões abertas e fechadas, trajetórias emergentes e predeterminadas, dados quantitativos e qualitativos e análise
Usa estas práticas de pesquisa, à medida que o pesquisador	Posiciona-se Coleta significados dos participantes Concentra-se em um único conceito ou fenômeno Traz valores pessoais para o estudo Estuda o contexto ou o ambiente dos participantes Valida a precisão dos resultados Faz interpretações dos dados Cria uma agenda para mudança ou para reforma Colabora com os participantes	Testa ou verifica teorias ou explicações Identifica variáveis para estudo Relata variáveis em questões ou hipóteses Usa padrões de validade e confiabilidade Observa e mensura as informações numericamente Usa métodos não-tendenciosos Emprega procedimentos estatísticos	Coleta dados quantitativos e qualitativos Desenvolve um raciocínio para fazer a mistura Integra os dados em estágios diferentes da investigação Apresenta quadros visuais dos procedimentos no estudo Emprega as práticas de pesquisa qualitativas e quantitativas

O trabalho, por se basear numa filosofia reivindicativa/ participativa, pelas características particulares e princípios inerentes à metodologia de investigação-ação, na sua modalidade crítica ou emancipatória, onde se elabora uma agenda orientada à mudança, onde o investigador traz valores pessoais para o estudo, se estuda o contexto dos participantes e há uma colaboração destes na investigação, enquadra-se nos elementos distintivos desta técnica

de investigação. Outros elementos essenciais, como o recurso às narrativas para a obtenção de relatos de vida dos participantes, o recurso às entrevistas biográficas semidiretivas e a teoria fundamentada na recolha e análise dados, também se situam nas técnicas de natureza qualitativa.

## Capítulo III

### Primeiro Ciclo de Reflexão-Ação

Apresento o trabalho realizado no primeiro ciclo de reflexão-ação, cujo desenho de investigação se encontra no Quadro 15.

Quadro 15

#### *Desenho de Investigação do Primeiro Ciclo de Reflexão-Ação*

<i>Setembro 2012 / Setembro 2013</i>		<i>Outubro/ Dezembro 2013</i>	
1º passo Planificar	2º passo Agir	3º passo Observar	4º passo Refletir
Definição do problema, pergunta de investigação e objetivos.	Solicitar autorização ao diretor do agrupamento para a realização da investigação e das entrevistas nas instalações do mesmo.	Recolha dos dados: Recurso à observação, gravação áudio e notas de campo.	Análise de dados. Reflexão sobre os dados recolhidos.
Definição do campo de ação e população participante.			
Decisão sobre um projeto de investigação.	Contato com intermediários da população.	Confirmação da participação na investigação de um grupo de participantes.	Caraterização do grupo de participantes.
Revisão de literatura.	Pedido de consentimento informado a possíveis participantes.		Perspetivar novo ciclo de ação.
Elaboração do primeiro guião de entrevistas.	Realização de entrevistas biográficas.		

#### **Primeiro Passo: Planificar**

Os conteúdos apresentados nos dois primeiros capítulos deste texto de doutoramento, sobre a revisão da literatura e a definição do projeto de investigação correspondem ao trabalho realizado neste passo de “Planificar”. Também se incluiu a apresentação e defesa da

Proposta do Projeto de Tese de Doutorado, em novembro de 2013, que foi aprovada. A partir daí dei continuidade ao desenvolvimento da investigação.

### **Elaboração do primeiro guião de entrevistas.**

A concluir esta etapa elaborei o primeiro guião de entrevistas conforme as orientações de Poirier, et al. (1999), que recomenda ao entrevistador ter um guia de inquérito, estabelecido previamente e a utilizar de forma delicada para se manter a não diretividade durante a entrevista (Quadro 16).

O guião desta entrevista, foi elaborado com base em quatro questões temáticas:

1. Estarão os encarregados de educação de origem africana, residentes na Damaia dispostos a participar num conjunto de ações de formação inseridas no contexto de uma investigação-ação, onde se pretende recorrer às tecnologias digitais para a sua formação na linguagem da escolarização?
2. Quais são os processos de migração destas pessoas, e como é que se encontram a viver em Portugal?
3. Quais são as referências de escola e da linguagem da escolarização que estes encarregados de educação possuem, e qual é a sua consciência de ser EE na sua relação com a escola Portuguesa?
4. Qual é o conhecimento e prática que estes encarregados de educação e os seus educandos têm acerca das tecnologias digitais e como é que lidam com elas no dia-a-dia, e na escola?

## Quadro 16

*Primeiro Guião de Entrevista*

<i>Bloco</i>	<i>Objetivos específicos</i>	<i>Questões</i>
A- Legitimação da entrevista.	Informar sobre os objetivos da entrevista e do trabalho de investigação.	Informar o entrevistado sobre o tema e os objetivos deste trabalho de investigação.
	Legitimar a entrevista e fazer a proposta de adesão.	Confirmar a sua adesão.
	Valorizar o contributo do entrevistado.	Referir o carácter colaborativo deste trabalho, em todo o processo da investigação-ação, e daí a importância do entrevistado para o sucesso da mesma.
	Valorizar a sinceridade e confiança na entrevista.	Solicitar a verdade das informações, sinceridade nas respostas, para o bem da investigação. Criar ambiente de confiança que permite ao entrevistado a liberdade de não responder caso sinta que o deve fazer.
	Informar que é uma entrevista biográfica com metodologia semidiretiva.	Referir o carácter biográfico da entrevista e explicar como vai decorrer de acordo como método semidiretivo.
	Garantir a confidencialidade e o anonimato da entrevista.	Assegurar o anonimato das informações prestadas.
	Esclarecimento de dúvidas.	Perguntar se há alguma dúvida e esclarecer o entrevistado.
	Dar início à gravação de voz.	

		Confirmar a autorização para a gravação da entrevista.
B- A situação social e educativa dos encarregados de educação de origem africana.	Recolher dados sobre elementos identitários. Naturalidade, nacionalidade, situação de emprego, situação legal.	Fale-me um pouco de si. Diga-me onde e quando nasceu, há quanto tempo vive em Portugal e como é que vive cá? Está empregado? Onde? É naturalizado, residente?
	Recolher dados sobre o processo migratório.	Quando é que veio para Portugal e quais foram os motivos dessa vinda.
	Recolher dados sobre os contextos escolares que frequentou e o seu percurso académico.	Frequentou a escola no seu país de origem? Quais são as suas recordações dessa escola, do espaço da escola, dos professores?
	Recolher dados sobre o valor que atribui à escola relativamente aos projetos de futuro dos educandos.	A escola é importante para si, tem benefícios para os seus filhos ou nem por isso?
C- Situação dos educandos no agregado familiar e na escola portuguesa.	Identificar o agregado familiar e relação com o(s) seu(s) encarregados de educação.	Como é constituída a sua família? De quem é encarregado de educação?
	Se estão em situação de coabitação e dos quais é encarregado de educação.	
D- Consciência dos direitos e deveres do encarregados de educação.	Recolher dados sobre o que é ser encarregado de educação. Identificar os pontos fortes e fracos que experimenta como encarregado de educação.	O que é para si ser encarregado de educação?  Diga-me como tem sido a sua relação com a escola, com as pessoas que lá estão?



		E quanto ao acompanhamento dos seus educandos? Qual é a sua experiência? Como se sente acompanhá-los ano após ano?
E- Que relação têm com as tecnologias digitais.	Recolher dados que nos permitam conhecer as relações que os EE estabelecem com as tecnologias digitais.	Diga-me, tem em casa telemóvel, leitores de DVD, a televisão, o computador, máquina fotográfica digital, ou outras tecnologias digitais?
	Recolher dados sobre o uso que lhe dão.	Como as utiliza, quando?
	Recolher dados sobre níveis de infoexclusão e razões para aprender, com e da tecnologia nesta investigação.	Já teve alguma formação sobre como utilizar um computador? E está confiante a usá-los ou nem por isso? Como se sente perante a ideia de aprender com e da tecnologia neste tempo de formação?
	Recolher dados sobre o conhecimento das vantagens e dos perigos associados ao uso das tecnologias digitais por parte dos seus educandos.	Que tecnologias é que os seus filhos lhe pedem dizendo que os outros amigos têm? Como se sente perante esses pedidos? Que receios tem sobre o uso que eles lhe possam dar ou está confiante de que não há problemas?
	Recolher informações sobre o conhecimento que têm sobre as regras da escola para o uso das tecnologias.	Conhece as regras que há na escola para o uso destas tecnologias? Pode dizer-me algumas?

---

## **Segundo Passo: Atuar**

### **Pedido de autorização para a realização da investigação.**

Procedi à realização do pedido de autorização, ao diretor do agrupamento para a realização da investigação com encarregados de educação do agrupamento, concretização das entrevistas, solicitar a disponibilidade da sala das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), tirar fotografias, e solicitar a autorização para a professora orientadora poder visitar o agrupamento e estar presente nalgumas sessões de formação. Estes pedidos ocorreram em dois momentos cujos assentimentos se encontram em anexo (Anexos A e B).

A data de início das sessões de formação, estava prevista para o dia 9 de janeiro, mas foi adiada para o dia 23 de janeiro, uma vez que em diálogo com uma professora adjunta do Diretor, verificámos ser uma data mais favorável de forma a não haver sobreposição com eventos escolares a decorrer no início do ano letivo.

### **Realização de contatos com intermediários da população.**

#### ***Critérios para a seleção dos entrevistados.***

Foram três os critérios utilizados para a seleção dos entrevistados: (i) serem encarregados de educação, (ii) provirem de países africanos de língua oficial Portuguesa, aceitando-se emigrantes de várias gerações em Portugal, (iii) terem educandos a frequentar as escolas do agrupamento, uma vez que alguns dos EE, não residiam no território educativo do agrupamento.

#### ***A opção preferencial pelos “informados”.***

Comecei por dialogar com os diretores de turma e professores titulares de turma, para a realização dos contactos com a população, tendo em mente as aportações de Goffman (1963) sobre as relações de proteção no trato entre o “estigmatizado” e o “normal”, que me deram a

entender que talvez nem sempre fosse fácil contactar com eles a partir da escola porque nem todos os docentes revelavam ter a atitude do “informado”.

Os “informados” são aquelas pessoas que possuem a característica de reconhecer os estigmatizados como pessoas essencialmente “normais”, sendo esta a postura que distinguiria as pessoas mais capacitadas para fazer um contacto positivo com este grupo populacional, que no nosso caso, para além de alguns professores ou técnicos das escolas, seriam também as pessoas das instituições de apoio social que existem nos bairros.

#### *Início dos contactos.*

Por esta razão, e conforme consta no bloco de notas (Anexo C), em julho, no final do ano letivo de 2012-13, a fim de testar a receção à atividade, dando-a a conhecer antecipadamente, e desta forma sentir os níveis de receptividades à mesma, iniciei conversas sobre este tema com alguns diretores de turma e pais de etnia africana que já conhecia. Naquela altura as pessoas acolheram a ideia, mas adiaram o compromisso porque vinham as férias e ainda não sabiam da sua disponibilidade para ano letivo seguinte. Estas respostas permitiram-me acreditar que haveria receptividade no início do ano letivo de 2013-14.

Foi também nesta altura que falei com uma trabalhadora de uma instituição de apoio social do bairro, que acolheu muito bem a ideia do projeto e ofereceu-se para realizar contactos com a população que frequentava a instituição. Esta pessoa acabou por ser a maior fonte de contactos.

#### *Desafios.*

No início do ano letivo, houve um conjunto de fatores adversos, que afetaram a quantidade de contactos desejados e as datas possíveis para a realização das entrevistas que acabaram por realizar-se desde meados de novembro até à primeira semana de janeiro. Os motivos foram: (i) a colocação tardia de professores nas escolas TEIP no ano de 2013/14, (ii) a redução do número de docentes contratados que já conhecia (iii) e alguns professores do

quadro terem passado à reforma. Estas mudanças no corpo docente alterou o grupo daqueles com os quais já tinha estabelecido contactos, encontrando-se os novos docentes, dos quais muitos eram agora diretores de turma, a integrar-se no agrupamento e por isso mais atentos a outras circunstâncias que à da realização deste projeto.

#### *Procedimentos para encontrar os intermediários.*

Apesar das adversidades ainda realizei o contacto com treze diretores de turma e elaborei um folheto divulgativo da investigação em curso, a pedido de alguns deles e da técnica de serviço social. Quem nos valeu para os contactos com a população africana residente na área, foi a encarregada de educação que trabalhava na dita instituição de apoio social do bairro, e as duas coordenadoras dos estabelecimentos EB1/JI do primeiro ciclo.

#### *Número de participantes.*

No total realizei vinte e quatro contactos telefónicos durante o mês de novembro que resultaram na adesão de catorze encarregados de educação às entrevistas neste mês e mais um em janeiro.

#### **Realização das entrevistas e fatores associados à sua concretização.**

Realizei as entrevistas semidiretivas a este grupo de quinze encarregados de educação, no espaço escolar, tendo considerado quatro fatores associados à entrevista referidos por Ghiglione e Matalon (2005): os fatores associados à situação, os que estão relacionados com o entrevistado, com o entrevistador, e ainda os da linguagem.

#### *Fatores associados à situação.*

Para dar resposta a estes fatores associados à situação da realização das entrevistas pedi o consentimento para a realização das mesmas no espaço escolar ao Diretor do agrupamento, e realizei-as nas instalações das escolas do agrupamento, a fim de se familiarizarem com o espaço escolar. Esta decisão proveio de um esclarecimento dado por uma professora titular de

turma, alertando-me para o facto que muitos EE de etnia africana recearem entrar dentro dos estabelecimentos escolares.

Utilizei na sede do agrupamento a sala de atendimentos aos EE e numa escola EB1/JI foi-me disponibilizada a biblioteca em horas definidas para o efeito. Foram espaços propícios à realização das entrevistas por serem silenciosos e resguardados.

### ***Fatores associados ao entrevistado.***

#### *Fatores culturais.*

O fator cultural dos intervenientes deve ser atendido na preparação e realização das entrevistas uma vez que este está diretamente relacionado com o capital verbal de cada entrevistado e as suas possibilidades de compreender as questões. Tendo em conta que o grupo de entrevistados tinha como língua materna o uso de vários crioulos, segui o conselho dos autores Poirier, Valladon e Raybaut (1999) que referem que é preferível o estilo de conversa ao de inquérito, entre o narrador e o narratário na recolha das histórias de vida, uma vez que para entrar nessas histórias, convém criar uma familiaridade.

#### *Fatores conjunturais.*

Os fatores conjunturais, são também essenciais à entrevista, um destes aspetos está relacionado com o interesse que as pessoas dão ao tema que lhes é apresentado (Ghiglione & Matalon, 2005). Dependendo da importância que lhe é conferida pelo entrevistado, este vai atribuir uma menor ou maior importância ao seu discurso.

De facto, não sabia até que ponto o tema da educação dos filhos na sua relação com a escola era tema de interesse para os entrevistados, mas sabia que fazia parte do seu quotidiano e que as escolas procuravam comunicar frequentemente com eles. Daí intuir que esta não lhes podia ser indiferente e que haveria graus distintos de envolvimento e adesão.

Outro fator conjuntural a ter em conta, era o da definição clara dos papéis do entrevistado e do entrevistador que deveriam ser esclarecidos desde o início da entrevista e manter-se constantes durante a mesma.

#### *Fatores mnemônicos.*

Quanto aos fatores mnemônicos, relacionados com a capacidade de o sujeito recordar informações, procurei estar atenta às memórias que prevaleciam, a forma como eram expressas, e verificar as alterações que essas memórias suscitavam no discurso de cada entrevistado.

#### *As cognições e os afetos.*

Relativamente às cognições dos entrevistados estive atenta aos seus quadros de referências conceptuais. As perguntas associadas à escola eram aquelas onde pensei que existia a possibilidade de encontrar menos referências porque desconhecia, onde, como e quando tinha acontecido a escolarização de cada um. Desconhecia o significado que cada interveniente atribuiria aos conceitos apresentados.

A parte afetiva foi outro ponto ao qual prestei uma especial atenção desde o começo do contato com os entrevistados, pois queria criar uma relação de confiança que favorecesse a realização das entrevistas e a continuidade do estudo. Importava ser aceite por estas pessoas e que deste primeiro encontro obtivessem uma referência positiva da minha pessoa.

#### *Fatores associados ao entrevistador.*

Três fatores que tive em conta foram a apresentação física, os modos e as palavras.

Por ser professora, poderia ser vista com alguém do outro lado da escola, que nalguns casos podia conduzi-los a ter comportamentos de proteção, e ainda por temer as prováveis vivências de estigma associadas à etnia, decidi ter um comportamento de aproximação que me levou a vestir-me de forma não ostensiva, nem ter modos que pudessem criar distâncias.

Neste contexto e intuindo que alguns deles utilizavam o Português como língua não materna, optei por recorrer a uma linguagem acessível evitando conceitos técnicos, usar um vocabulário mais restrito, e ainda dar alguma explicação quando os entrevistados não compreendessem a questão colocada. Procurei a simplicidade no trato e uma total aceitação dos sujeitos na forma como se apresentavam, estavam, e comunicavam as suas histórias de vida. Em tudo evitei criar possíveis constrangimentos por estar a convidá-los a realizar as entrevistas num lugar desconhecido e ainda por estar a fazer-lhes a proposta de participar num projeto que implicava uma disponibilidade de tempo.

### ***Fatores associados à linguagem.***

Os fatores da linguagem, ou de como a mensagem chega aos entrevistados, como veículo de significação que vai produzir no outro um efeito, foi um fator considerado nas entrevistas. Na maioria das situações procurei ser acessível recorrendo a uma adequação da linguagem. Optei por recorrer ao seu universo linguístico, permitir que se expressassem de acordo com o que entendiam das perguntas que lhes foram dirigidas, motivando-os também a responderem acolhendo as suas próprias ideias, respostas e discursos.

Certamente que todas estas exigências situadas no entrevistador, me obrigaram a uma adaptação continua, visto que cada entrevistado se apresentou distinto do anterior. Seguidamente apresentam-se as dificuldades que, como entrevistadora, senti na realização das entrevistas

### **Dificuldades sentidas na realização das entrevistas por parte da investigadora.**

Como entrevistadora senti-me na necessidade de criar gradualmente níveis de confiança porque alguns deles falavam muito baixo (E3, E4, E12) como se sentissem inseguros ou tímidos, face à entrevista, à entrevistadora ou por não falarem bem o Português. Face a estas dúvidas foi necessário estar alerta para evitar constrangimentos, tendo optado nalguns momentos por recorrer ao diálogo e criar um ambiente menos formal para que se sentissem

mais confortáveis para falar de si. Também tive de considerar os fatores associados à linguagem adaptando-me ao seu universo linguístico.

Cada entrevistado era único porque, uns eram tímidos, outros conversavam com algumas limitações (E5, E8, E10, E13) e outros sem dificuldades (E1, E2, E6, E7, E9, E11, E14) entendendo as questões, desenvolvendo os temas e expressando as suas ideias.

Perante as dificuldades sentidas no diálogo adaptei-me a cada participante recorrendo às soluções que tinha imaginado. Na generalidade as pessoas estavam recetivas por isso trabalhei mais nas questões da linguagem usando expressões mais simples, procurando as palavras que eles conheciam e por vezes tive de recorrer a explicações, mas tive de o fazer porque me importava verificar se não entendiam as questões por falta de vocabulário, ou se a ausência de resposta se devia ao facto de não terem referências sobre os temas abordados.

Neste contexto onde não conseguia uma resposta, temi que ao insistir podia causar constrangimentos que criassem afastamentos, daí que me senti no dilema de insistir ou prescindir das respostas. Optei por esta segunda via.

Nalguns momentos também senti que não entendia as respostas ou obtinha explicações noutras direções distintas das solicitadas. Nestes casos respeitei o princípio de deixar o entrevistado responder de acordo com a associação que dava à pergunta colocada.

Transcrevo algumas notas que tomei após as primeiras entrevistas: com a entrevistada E5 “De início falava muito baixo, não entendia o que me dizia!”. “Tive de adaptar as perguntas, torná-las mais concretas e com uma linguagem ainda mais simples para procurar uma comunicação melhor com a entrevistada...espero ter conseguido adaptar-me!”.

Com o entrevistado E4: “Diálogo muito condicionado pela dificuldade de se expressar em Português. Ele fala o dialeto Fula!... falava muito baixo e vocalizava mal ...”, “Talvez devesse ter insistido mais, mas como já tinha perguntado duas vezes senti-me mal em voltar a insistir. Não o queria inibir!”.



Com a entrevistada E3: “Expressa-se com frases curtas e entende-se mal o que diz, por isso parece que a interrompo, mas estou apenas a repetir o que diz para confirmar a informação que penso estar a receber.”, “Fala muito mal, é trapalhona, enrola as palavras, entende-se com muita dificuldade...daí que a entrevista seja mais difícil de realizar, porque eu tenho dificuldade de a entender no seu discurso.”

As perguntas onde senti maiores dificuldades de resposta foram duas do bloco D que se formularam assim:

O que é para si ser encarregado de educação?

E quanto ao acompanhamento dos seus educandos. Qual é a sua experiência?

Verifiquei que o conceito “encarregado de educação” não estava presente no seu vocabulário, era desconhecido e alguns associaram-no à experiência de paternidade ou maternidade tendo desenvolvido os seus discursos a partir desse ponto de vista.

Falar de educandos também era um conceito a evitar. Descobri que era mais adequado usar o termo “filhos”. Quanto à questão sobre o acompanhamento dos educandos, nalguns casos nem fiz a questão, porque quando se falava com pessoas que possuíam pouco ou quase nenhum capital verbal esta pergunta parecia uma repetição da primeira e por isso foi colocada apenas a alguns entrevistados.

### **Terceiro Passo: Observar**

#### **Recolha de dados.**

Após a realização das entrevistas obtive um conjunto de quinze registos áudio, e anotações no bloco de notas sobre os procedimentos realizados até então, questões que me colocavam perante possíveis soluções. Seguidamente analisei a disponibilidade dos entrevistados para a realização das sessões de formação.

### **Definição do grupo de participantes.**

Conforme consta no bloco de notas, que se encontra em anexo (Anexo C), realizaram-se vinte e quatro contactos e destes resultaram quinze entrevistas.

Os entrevistados sabiam que vinham a uma entrevista para um projeto de doutoramento a realizar no espaço escolar, sobre o acompanhamento dos filhos no dia-a-dia das escolas.

A primeira pergunta que se centrava na possibilidade dos entrevistados poderem participar no projeto foi colocada logo no início de cada entrevista no âmbito da legitimação da mesma, porém ficou fora dos registos de gravação, porque as informações sobre a intenção do estudo a realizar, e as questões que se referiam à possível participação de cada um foram apresentadas e explicadas previamente ao pedido de consentimento para gravar.

A concordância à entrevista, foi dialogada e entendida, por ambas as partes, como o consentimento para a adesão à participação no estudo, sempre aberta a alguma desistência.

Não foram realizados registos escritos para a adesão à investigação, pelo temor de os afastar. Na realidade temi que se atemorizassem porque alguns nem sabiam ler, e receei que um compromisso em formato papel não fosse entendido como um requisito da investigação de carácter científico. Pressenti que apesar de explicar no que consistia o projeto e solicitar a gravação das conversas, tendo o gravador em cima da mesa, foi uma decisão de risco, mas em si foi o ato que iniciou a sua adesão.

### ***Adesão à investigação.***

Deste grupo de quinze, onze aderiram definitivamente à investigação dentro dos moldes propostos. Esta adesão foi confirmada um mês após as entrevistas, quando foi possível certificar o dia e a hora favorável às disponibilidades de horário dos participantes, da investigadora e das instalações da escola. De acordo com os registos do bloco de notas, os entrevistados E6, E7, E13 e E14 não aderiram alegando incompatibilidade de horário ou então impossibilidade por início de atividade laboral. Uma das entrevistadas não apresentou uma

razão justificável, outras duas disseram que encontraram emprego ao fim do dia. Todos os outros confirmaram ser possível participar todas as quintas feiras das 17.45h às 19.00h, com início a 23 de janeiro.

#### **Quarto Passo: Refletir**

Começo este quarto momento com a análise dos trabalhos entregues pelas participantes E1 e E2, a apresento a análise dos mesmos.

Foram recolhidas e guardadas as narrativas em formato áudio, fez-se a transcrição e análise de conteúdo dos dados nelas contidos (anexo D) no âmbito da codificação aberta e axial da *Grounded Theory* (Strauss & Corbin, 2008). Após realizada esta primeira fase da análise das entrevistas procedeu-se à reflexão sobre os temas, categorias e subcategorias identificadas e realizou-se a codificação seletiva.

Uma vez que este estudo de doutoramento contém três grupos de entrevistas, senti-me na obrigatoriedade de ser sucinta na apresentação da análise dos dados.

#### **Codificação aberta, axial e seletiva das primeiras entrevistas.**

A codificação, na sua primeira fase, integrou todas as entrevistas realizadas e não visou somente os onze participantes, porque o acesso a mais histórias de vida proporcionava-me mais elementos de caracterização, vistos como necessários para planificar o próximo ciclo de reflexão-ação.

O processo da codificação seletiva, é definido por Strauss e Corbin (2008) como sendo” o processo de integrar e de refinar a teoria”. Este procedimento pretende identificar a categoria central onde a teoria encontra a sua razão de ser.

Almeida e Fernandes (2001, p.60) referindo-se à categoria central, dizem que se trata “...do fenómeno à volta do qual todos os outros são integrados”. Esta categoria central tem o

poder de reunir outras categorias e, esse todo, possui a capacidade de explicar a teoria que vai surgindo sob a forma de uma história.

### **Temas, categorias e subcategorias que surgiram da codificação aberta e axial.**

O processo de codificação aberta e axial dos dados contidos neste grupo de entrevistas deu origem a um conjunto de doze temas obtidos a partir das unidades de registo.

Inseri no corpo do texto as tabelas que entendi serem as mais pertinentes para a compreensão da teoria que ia surgindo, com os respetivos temas com as categorias e subcategorias. Esta decisão deveu-se à necessidade de gerir o número de páginas a apresentar neste texto, tendo em conta que realizei mais dois grupos de entrevistas. As tabelas que incluem as unidades de registo encontram-se no anexo D.

Nesta análise, os doze temas foram divididos em quatro blocos temáticos definidos a partir das questões que estiveram na base da elaboração do guião de entrevistas. (i) O primeiro bloco abrangeu o primeiro ao quarto tema, e estava associado à questão sobre os processos de migração e formas de vida em Portugal.

Das respostas obtidas sobre as referências de escola, linguagem da escolarização, e da compreensão que tinham sobre ser encarregados de educação obtiveram-se seis temas que dividi em dois blocos de análise: o primeiro (ii) centrado nas suas experiências de escola, englobou os quinto e sexto temas, dos quais emergiu a categoria central. O segundo (iii) abrangeu os temas sétimo ao décimo que versavam sobre a experiência de ser EE em quatro âmbitos da relação casa-escola.

O último bloco temático (iv) incluiu o décimo primeiro e o décimo segundos temas. Centram-se na relação dos entrevistados com as tecnologias digitais.

Após cada reflexão fez-se uma conclusão da teoria resultante dessa análise, ou codificação seletiva, e as implicações para a continuidade da investigação no segundo ciclo de reflexão-ação.

## **Análise do primeiro bloco temático, do primeiro ao quarto temas.**

### ***Primeiro tema. Etnicidade e Migração.***

#### *Migrantes de primeira geração e processos migratórios.*

Verifiquei que o grupo de entrevistados era predominantemente constituído por migrantes de primeira geração que vieram na sua maioria para Portugal à procura de melhores condições de vida manifestadas sobretudo nos desejos de prosseguir estudos, encontrar trabalho, acompanhar educandos que necessitavam de cuidados de saúde continuados, ou estar com o marido. Apenas uma participante era natural de Portugal, todos os outros nasceram nos PALOP e vieram como os seus pais ainda menores de idade. Muitos dos seus educandos já nasceram em Portugal, mas outros juntaram-se posteriormente, numa segunda etapa do processo migratório da família, para permanecer junto do pai ou da mãe e ajudá-los na sua integração.

Nesta busca para alcançar melhores condições de vida revelou-se importante procurarem a obtenção da nacionalidade Portuguesa, e apesar de estarem a viver níveis de subsistência, era melhor permanecerem em Portugal pois sobreviviam melhor aqui que nos seus países de origem. A questão financeira era essencial, mas havia outros motivos para permanecer tais como: as melhores condições de saúde e de educação, a opinião a favor da permanência por parte dos familiares, assim como a fuga ao serviço militar em situações de guerra e querer evitar relações indesejadas nos países de origem e ainda a obrigatoriedade de acompanhar situações de doenças crónicas dos educandos. O período de estadia em Portugal deste grupo situava-se à data entre os três e os dezasseis anos.

#### *Subsistência em situações de pobreza.*

Todos os entrevistados menos um, revelaram, que viviam níveis de subsistência em situações de pobreza (Giddens, 2009) manifestando, alguns deles, ansiedade e sentimentos de

injustiça pelas práticas de contratação ilícitas que também os conduziam a situações de permanência ilegal. Nove deles encontravam-se no desemprego ou tinham empregos precários associados à limpeza, cuidado de crianças e cinco estavam colocados em postos de trabalho que requeriam poucas qualificações, tais como ajudante de cozinheira, cantoneira, trabalho em armazém e assistente operativa. Apenas uma entrevistada conseguiu estabelecer-se por conta própria, tinha o seu cabeleireiro, adquiriu estabilidade económica e pagava a segurança social.

#### *Alojamento.*

Nem todos os participantes falaram da sua residência, mas das informações retiradas das entrevistas, de início as pessoas estabeleceram-se na casa de patrões, em casa de familiares ou então nos bairros por conta própria. Seis deles procuraram fugir do ambiente dos bairros e conseguiram viver em casas alugadas nas zonas.

Todas estas informações valeram-me para poder identificar as motivações que tinham para lutarem por permanecer em Portugal, o seu empenho por sobreviver num país estrangeiro que lhe permitia ter e alcançar melhores condições de vida que as dos PALOP, entender os desafios específicos das suas realidades profissionais associadas ao trabalho precário e os seus contextos de habitação e socialização em bairro ou nas suas periferias (Quadro 18).

***Segundo tema: exclusão social: bairro degradado e crime.***

Quadro 17

*Categorias e Subcategorias do Segundo Tema*

<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>
C 1- Identidade social	SC 1- Caracterização das gentes do bairro. SC 2- Referência às rusgas da polícia. SC 3- Crime: A venda de substâncias ilícitas. SC 4- Referência à marginalidade. SC 5- Referência às opções de vida.

Houve duas entrevistadas (E1, E2) que muito contribuíram para o desenvolvimento destes assuntos, ao abordarem de forma explícita as realidades do contexto social em que viviam na atualidade e os desafios que estas lhes colocavam como mães.

*Bairro degradado e crime.*

O discurso da entrevistada E1 foi muito rico quando se referiu ao bairro, às suas gentes, às situações de marginalidade e de crime nele existente. Esta entrevistada e a E2 abordaram a questão das opções educacionais que se tomam quando se vive neste contexto. Era uma realidade de especial interesse porque me permitiu identificar problemáticas associadas à integração socioeducativa dos educandos ligadas ao espaço de socialização dos mesmos. A E1 revelou como certos procedimentos marginais dos adultos do bairro interpelavam as crianças para comportamentos desviantes e como era importante para os pais apresentarem outros modelos. Ela revelou também a intenção de que os filhos não viessem a participar destas formas de vida que muitos adultos do bairro tinham, mas com os quais ela não concordava nem participava.

Apesar de alguns entrevistados expressarem querer viver fora deste ambiente dos bairros, verifiquei que esta separação apenas evitava o contacto direto com algumas situações de

marginalidade e crime, pois os contactos com a população que neles viviam continuava a acontecer pela proximidade cultural, também devido à procura dos apoios sociais que aí existiam e pelos benefícios sociais que daí advinham.

Acolhi estes discursos sentindo-me familiarizada com os seus conteúdos, porque percebi que a sua extensão acontecia na escola, eram formas de socialização que se enquadravam nos comportamentos de marginalidade assumidos por parte de alguns alunos que desde pequenos eram introduzidos nas rotinas dos *gangs* e cujos comportamentos se refletiam na sua relação com a comunidade educativa. Era uma realidade que conhecia e com a qual lidava como diretora de turma e professora na sala de aula, nos espaços de recreio e até nas proximidades da escola. Foi positivo descobrir que nem todos os EE eram alheios a essa realidade e que a identificavam como nociva.

***Terceiro tema: minorias étnicas: estigma e emancipação, preconceito, diferenças culturais, integração social.***

*Vivências de estigma.*

A participante E1 evidenciou o tema do estigma associado à raça. Descreveu com pormenor como se sentiu “desacreditada” (Goffman, 1963) pelo seu companheiro que lhe fez um comentário ostensivamente racista: “A minha comadre disse ao pai dos meus filhos que eu estava com um esgotamento nervoso e ele disse: ‘os pretos não têm doenças dos brancos’ ” (retirado do Tema 3. Categoria 1, subcategoria 3).

O comentário revelou o que Goffman explicava acerca dos signos, cujo significado, varia de grupo para grupo. Aqui a categoria “esgotamento nervoso” tinha um significado negativo para o parceiro que desacreditava quem o possuía, porque só acontecia no grupo étnico branco. Daí que a própria entrevistada, apesar de ser de etnia africana se viu incompreendida na sua dor, desacreditada pelo seu parceiro, e este comentário também a desacreditava entre os seus, por considerar que ela tinha doença de brancos. Face a esta situação, ela valorizou



muito os ‘informados’, pessoas, que não sendo da sua etnia a trataram como ‘normal’ apoiando-a muito nos momentos difíceis da sua vida.

Este episódio alertou-me muito para continuar a ser muito cautelosa nos assuntos de natureza étnica, uma vez que apesar de saber da existência de estigma associada à etnia também me senti profundamente surpreendida com a natureza do comentário que aquele companheiro proferiu. Era um comentário racista associado à natureza da doença.

### *Culturas e valores.*

O contributo do entrevistado E7 neste tema foi uma surpresa porque não esperava um contributo com este desenvolvimento crítico. Ele assumiu-se como um africano que teve uma educação Portuguesa e proporcionou um discurso sobre as diferenças de mentalidade dizendo:

“Não é ser racista nem nada, mas às vezes os africanos temos uma mentalidade como lá em casa costumamos dizer, totalmente diferente! É outra forma de pensar e outra forma de estar e ocupa-se mais com outra coisa. Por isso é que eu lhe digo eu tive uma educação totalmente diferente daquela. Tive amigos de outras coisas e foi totalmente diferente. E prontos! Muita diferença...dos objetivos de vida que a gente ...quer conquistar. São completamente diferentes! Às vezes na brincadeira, a gente, entre nós, entre nós, entre nós que eu tenho muitos amigos africanos e às vezes é: nós, Angolanos por exemplo preferimos ter um carro, um bom carro e ter uma casa a cair aos bocados! Ou ter uma aparência mais grande de casa por fora e por dentro...são essas pequenas coisas que ... e como vê, como vê que é que aquilo tá! Uns bem outros, muito mal!

Por vezes preferem comprar uma roupa cara ao filho, preocupa-se mais em dar uma roupa cara ao filho, cara, do que dar uma boa educação.

Isso é que faz com que a gente mais tarde, a gente se... (não se percebe). As crianças vão ser aquilo como os pais são, entre aspas!” (Tema 3. Categoria 3, subcategorias 1 a 4).

Foi importante verificar que encontrava pessoas com uma visão crítica sobre os valores vividos dentro do grupo étnico e dos comportamentos a eles associados. Estas preferências alertaram-me para lidar com mentalidades diferentes face aos estudos na vida de algum dos participantes.

#### ***Quarto tema: minorias étnicas e estrutura familiar.***

##### *Monoparentalidade.*

Dez dos entrevistados deste estudo pertenciam a um núcleo familiar monoparental. Dois deles estavam separados das suas famílias devido às contingências da emigração, outros dois apresentavam relações com os companheiros pouco duradouras, e outras duas entrevistadas pareciam estar numa fase de estabilidade. Não nos devemos, entretanto, surpreender com esta realidade uma vez que Giddens (2009) refere que a relação matrimonial não forma necessariamente a família negra. Constatei, entretanto, que este fator da monoparentalidade acabava por ser uma realidade determinante na vida das mulheres que assumiam as responsabilidades da lide da casa, da educação dos filhos, e das despesas quotidianas que incluíam ainda o apoio económico aos filhos que estavam no estrangeiro e o sustento de alguns dos parceiros.

De todos os participantes só existia um homem a assumir sozinho o agregado familiar.

##### *Situação dos educandos nas famílias predominantemente matriarcais.*

Todas as entrevistadas tinham filhos, e até netos, a seu cargo com idades compreendidas entre os dezoito meses e os vinte e quatro anos de idade. Estes encontravam-se a frequentar

desde o jardim-de-infância até ao décimo primeiro ano. Existia um jovem que frequentava a universidade, mas fez o ensino básico e o secundário em Cabo Verde.

Há a referir uma situação de institucionalização de um dos filhos da entrevistada E12 na Casa do Gaiato; a mãe ainda não o tinha ido visitar, apesar de terem passado vários meses desde a sua institucionalização. Outra mãe revelou grandes receios de o filho vir a ser institucionalizado por não possuir condições de vida capazes de dar resposta às necessidades de saúde do educando. A solução encontrada foi trazer o filho mais velho da Guiné para a ajudar a cuidar do irmão.

Existia um grupo de quatro crianças em Portugal ao abrigo dos acordos de cooperação na saúde com os PALOP. Entretanto havia mais duas situações de educandos com graves problemas de saúde, situações identificadas pelas mães. Algumas destas EE expressaram como algumas destas crianças, tinham comportamentos que as desgastavam, punham nervosas e davam também problemas acrescidos. Dentro deste contexto onde as mulheres eram a base da família, algumas das entrevistadas expressaram dificuldades em assumir o lar, não querendo desanimar para poder responder às necessidades básicas do mesmo.

#### *A família alargada.*

Podia pensar que estas mulheres, estando tão sozinhas, tinham apoios de outros familiares, como é prática das famílias com parentesco extenso (Giddens, 2013). Porém verificava-se que aqui não sucedia, o que deixava estas mulheres numa situação de desamparo. Cinco entrevistadas referiram a presença de parentes em Portugal, mas como lemos nas unidades de registo, na realidade não contavam com a sua ajuda ou porque não queriam recorrer a eles ou porque estes não se interessavam por elas. Duas das entrevistadas, que são das que tinham maiores dificuldades económicas, referiram estar a ajudar outros parentes em Portugal.

Os entrevistados também revelaram ter outros familiares a viver fora de Portugal, pais, outros filhos, irmão, e até a mulher ou o marido.

### *O pai dos filhos.*

A figura paterna é alvo da nossa análise existindo onze referências a esta figura designada aqui como o pai dos filhos e que está inspirada na expressão utilizada pela participante E1: “A minha comadre disse ao pai dos meus filhos que eu estava com um esgotamento nervoso...”. O pai dos filhos aparece nalguns discursos como um progenitor. O afastamento maior deu-se nos casos onde ocorreu maternidade na adolescência ou então nas situações onde a entrevistada voltou a constituir família em Portugal. De facto, só as entrevistadas E2 e a E13 é que tinham uma relação de permanência estável com o companheiro.

Verificou-se um silêncio nos discursos das entrevistadas quanto à colaboração que o pai dos filhos tinha na educação dos mesmos.

Este tema permitiu-me compreender que a vida destas mulheres estava sobrecarregada devido aos agregados monoparentais, na sua maioria matriarcais. Quem assumia a família era a mulher com exceção dos entrevistados E4, que tinha a mulher na Guiné, e o E7 que tendo contacto com a sua ex-companheira, se mostrou ciente das dificuldades associadas à educação.

### ***Síntese das características do grupo de entrevistados que se destacam na análise nos quatro primeiros temas.***

Os dados do Quadro 18 sintetizam os dados recolhidos nos quinze entrevistados.

## Quadro 18

*Caracterização dos Entrevistados no Contexto da Idade, Naturalidade, Escolaridade, Agregado familiar e Profissão*

<i>Entrevistado</i>	<i>Idade e Naturalidade</i>	<i>Escolaridade</i>	<i>Profissão</i>	<i>Agregado familiar</i>	<i>Educandos em Portugal</i>
E1	40 Angolana	9ºano Angola	Limpezas	MP	2
E2	50 C. Verdiana	4º ano Cabo Verde e Curso de adultos e 9º ano em Portugal	Ajudante de cozinha	MP	3
E3	44 C. Verdiana	8ºano Cabo Verde	Desempregada.	UF	2
E4	40 Guineense	2ª Classe Guiné	Desempregado	MP	1
E5	44 C. Verdiana	4º ano Cabo Verde	Limpezas	UF	2
E6	40 C. Verdiana	9º ano Cabo Verde	Limpezas	MP	3
E7	31 Angolano	9ºano Angola	Reposição em supermercados	MP	2
E8	39 Guineense	2ª classe Guiné	Limpezas	MP	2
E9	23 Portuguesa migrante de segunda geração Santomense	9ºano Portugal	Cantoneira	MP	1

<i>Entrevistado</i>	<i>Idade e Naturalidade</i>	<i>Escolaridade</i>	<i>Profissão</i>	<i>Agregado familiar</i>	<i>Educandos em Portugal</i>
E10	42 C. Verdiana	1º ciclo Cabo Verde	Cabeleireira	MP	2
E11	40 C. Verdiana	7ºdo liceu Cabo Verde	Técnica operacional	MP	2
E12	50 Guineense	2ªclasse Guiné	Desempregada	MP	2
E13	38 Guineense	12ºano Angola	Limpezas	UF	3
E14	27 C. Verdiana	8ºano Cabo Verde	Limpezas	UF	1
E15	49 C. Verdiana	6ºano Cabo Verde	Limpezas	MP	1

*Nota.* As siglas, MP significa monoparental e a sigla UF significa União de facto.

Destacam-se como caraterísticas deste grupo de entrevistados:

- A maioria ser migrante de primeira geração.
- A faixa etária predominante ir dos 39 aos 50 anos.
- Predomina a monoparentalidade nos agregados familiares com tendência a serem agregados matriarcais.
- As mães terem vários filhos, nem sempre do mesmo parceiro e nem todos a viver em Portugal.
- O “pai dos filhos” nem sempre está presente e poucas vezes contribui para a educação dos mesmos.
- O emprego é precário e não o sendo é de baixo rendimento vivendo-se níveis de subsistência em situação de pobreza, situação esta que não é suficientemente forte para os levar a retornar ao seu país de origem.

- Várias mães revelam cansaço por ter de assumir todas estas responsabilidades, expressando as suas dificuldades para sustentar a família, ter de cuidar de crianças doentes, ter filhos a apoiar no estrangeiro e ainda ter de lidar com a ausência de apoios por parte dos familiares.
- Vários destes núcleos familiares vivem em alojamentos situados em bairro degradado com níveis de marginalização e crime, outros procuram viver fora dos mesmos, mas não deixam de ter relação com o grupo étnico e o bairro.
- Existem vivências de estigma.
- A língua Portuguesa não é a sua língua materna.

### **História Descritiva que Emergiu da Análise dos Dados do Primeiro ao Quarto Tema**

A análise dos dados contidos nos quatro primeiros temas, permitiu-me obter uma caracterização social do grupo de entrevistados.

Foi possível saber quais foram os seus processos de migração, na maioria migrantes de primeira geração, com uma média de idades situada nos quarenta. Foram vários os motivos que os conduziam a permanecer em Portugal sendo que alguns estavam em situação de desemprego ou de trabalho não qualificados, que em conjunto com situações de monoparentalidade, conduziam a maioria deles a referir que viviam em situações de subsistência em contexto de pobreza. Os seus alojamentos situados, dentro dos bairros degradados com situações de crime ou nas suas periferias, levaram-me a ouvir testemunhos marcados pela vivência do estigma associado à etnia, e a escutar os receios que alguns deles percecionavam para os seus educandos, quanto às más influências desta socialização não desejada, mas inevitável.

À luz da teoria de Bernstein em sociologia da educação (1989), verifiquei que as características sociais deste grupo de entrevistados os situavam na classe trabalhadora.

Bernstein, refere na obra supracitada, que as características da socialização deste grupo que ocorrem nas relações de família, os conduzem a adquirir e utilizar um código linguístico restrito que está na base da descontinuidade sentida pelos seus educandos quando se encontram com a cultura da escola, onde se manifesta a cultura da classe média, e que esta descontinuidade se apresenta como uma desvantagem. Esta desvantagem também se encontra nesta forma de socialização, nos determinantes da perceção que os conduzem a viver mais o momento presente e têm dificuldade em entender a projetos a médio e longo prazo.

Uma vez que a cultura da escola para além de utilizar o código elaborado também utiliza o código restrito, verifiquei a necessidade de simplificar o meu discurso, adaptá-lo, para as sessões de formação, uma vez que já me tinha sentido obrigada a tal na realização das entrevistas. Outra razão estava associada ao facto da sua língua materna não ser o Português, mas diversos crioulos dos PALOP ou até dialetos como o Fula utilizado na Guiné.

Despertou-me a atenção o discurso do participante E7 que referiu as distintas prioridades educacionais vividas por pessoas de etnia africana, que nem sempre atribuíam à escolarização um lugar privilegiado. Fez-me intuir que as dificuldades sentidas no diálogo com a escola não se resumiam às questões de socialização da classe trabalhadora, à existência do código restrito e do código elaborado, mas também podia haver razões culturais associadas à valorização dada à escolarização.

### **Diretrizes de ação a aplicar no desenvolvimento do segundo ciclo de reflexão-ação.**

Desta reflexão surgiram diretrizes de ação para a planificação do segundo ciclo de reflexão-ação a partir das teorias que considerámos de Bernstein, Goffman e também dos princípios de IA.

- Recorrer ao código restrito para facilitar a comunicação entre a investigadora e os participantes.



- Lidar de forma correta com as vivências de estigma (Goffman, 1963). Implicava que a investigadora e os professores colaboradores se tivessem de relacionar com os participantes como ‘informados’ partindo da consciência de que estas pessoas são ‘normais’.
- Fomentar as relações de confiança facilitadoras do diálogo.
- Ter em conta as características de socialização da classe trabalhadora (Bernstein, 1989) que não lida com o carácter específico das metas a longo prazo valorizando mais as atividades presentes e do futuro próximo. Por esta razão encontrou-se a necessidade de suscitar gratificações no presente de forma a manter os participantes interessados. Planificar sessões interessantes e gratificantes recorrendo aos princípios da andragogia.
- Estar atenta à assiduidade e pontualidade dos participantes por ser um grupo de risco neste campo devido a dois fatores: (i) serem agregados monoparentais onde o participante pode apresentar uma sobrecarga de responsabilidades laborais e familiares e (ii) por se identificarem nas características de socialização da classe trabalhadora que tende a procurar alcançar metas imediatas e revela dificuldade de assumir projetos a longo prazo, como era a proposta de um conjunto de sessões de formação.
- Considerando a tese sociolinguística ou tese dos códigos de fala de Bernstein (1989), recorrer a um discurso baseado num código restrito, empregando um simbolismo concreto, descritivo e visual. Implicou utilizar uma linguagem simples, descritiva com recurso a exemplos de vida, favorecer a instrução direta pelo contacto com a comunidade educativa, os espaços da escola, as tecnologias digitais, e os materiais escolares.
- Instruir os professores colaboradores destes critérios de ação.
- Motivar para o valor da educação.

### **Análise do segundo bloco temático, quinto e sexto temas.**

A análise do quinto e do sexto temas foi mais extensa porque no quinto tema identificámos na primeira categoria, a categoria central que versava sobre a aprendizagem formal dos EE (Quadro 19). A categoria três está estreitamente unida à primeira, reforçando-a.

#### ***Quinto tema: escolarização e experiências de escolarização dos pais ou encarregados de educação.***

Quadro 19

##### *Categorias e Subcategorias do Quinto Tema*

<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>
C 1- Aprendizagem formal dos EE	SC 1-Escolarização da mãe. SC 2- Escolarização do pai. SC 3 - Realização de formações por parte da mãe.
C 2- Motivos pelos quais o EE não deu continuidade aos seus estudos.	SC 1- Ser mãe solteira. SC 2- Falta de meios económicos por parte da família. SC 3- Dificuldade da sua mãe em lidar com requerimentos para a matrícula. SC 4-Ter de trabalhar por vários motivos. SC 5- Falecimento da mãe e descompromisso por parte dos familiares. SC 6-Migração.
C3- Experiência da sua escolarização no país de origem.	SC 1-Ausência de memórias da escola. SC 2- Avaliação geral positiva. SC 3- Pouca valorização dos estudos. SC 4- Referência ao espaço escolar. SC 5- Referência às instalações escolares e mobiliário escolar.

- SC 6- Referência aos materiais escolares.
  - SC 7- Referência à ausência de computadores na escola.
  - SC 8- Referência à alimentação na escola.
  - SC 9- Referência à ausência de apoios económicos do estado aos educandos.
  - SC 10- Referência ao número de alunos na aula.
  - SC 11- Referência ao uso dos dialetos na escola.
  - SC 12- Referência ao professor. Bons professores.
  - SC 13- Referência ao professor. Maus professores.
  - SC 14- Referência ao seu processo de ensino/ aprendizagem.
  - SC 15- Referência à sua participação em sala de aula.
  - SC 16- Referência à experiência de sucesso / insucesso escolar.
  - SC 17- Os castigos corporais.
  - SC 18- Referência ao bom comportamento dos alunos no país de origem.
  - SC 19- Os pais apoiam os castigos corporais na escola.
  - SC 20- Referência ao tempo com os pais.
  - SC 21- Referência à comparação de sistemas de ensino.
  - SC 22- Referência às greves.
  - SC 23- Referência à modalidade de ensino noturno.
  - SC 24- Referência à existência do currículo.
- 

A caracterização dos entrevistados quanto aos seus processos formais de ensino aprendizagem, as suas referências escolares e presença ou ausência de memórias da sua escolarização encontram-se no Quadro 20.

Quadro 20

*Aprendizagem Formal dos Entrevistados, País de Realização e Memórias Associadas*

<i>Entrevistado</i>	<i>Idade</i>	<i>Aprendizagem formal</i>	<i>País em que foram realizados</i>	<i>Outras aprendizagens formais</i>	<i>Memórias da sua escolarização</i>
E1	40	9ºano	Angola	Não	Sim
E2	50	4ºano	C. Verde e Portugal	Sim Curso de formação para adultos. 9º ano.	Sim
E3	44	8º ano	C. Verde	Não	Sim
E4	40	2ºano	Guiné	Não	Não
E5	44	4º ano	C. Verde	Não	Sim
E6	40	9º ano	C. Verde	Não	Sim
E7	31	9º ano	Angola	Não	Sim
E8	39	2º ano	Guiné	Não	Não
E9	23	9º ano	Portugal	Não	Sim
E10	42	1º Ciclo	C. Verde	Não	Sim
E11	40	Antigo 7º ano com equivalência em Portugal ao 12º ano	C. Verde	Não	Sim
E12	50	2º ano	Guiné	Não	Não
E13	38	12º ano	Angola	Não	Sim
E14	27	8ºano	C. Verde	Não	Não
E15	49	6º ano	C. Verde	Não	Não

*Nota-* Na coluna sobre a aprendizagem formal fez-se uma equivalência aproximada, dos níveis de ensino dos seus países de origem, com os do sistema de ensino Português.

*Aprendizagem formal dos encarregados de educação.*

Pela análise dos dados contidos na tabela anterior, verifiquei que estes encarregados de educação apresentaram entre si diversidade de experiências escolares.

Cerca de metade do grupo frequentou a totalidade ou apenas alguns anos do primeiro ciclo de ensino básico (E2, E4, E5, E8, E10, E12). Neste grupo houve dois Guineenses (E4, E12) sobre os quais não se conseguiu averiguar qual o proveito retirado dessa escolarização, porque apesar de os situarmos no 2º ano, em conformidade com os seus discursos, percebemos que evidenciavam analfabetismo. Também foi difícil comunicar com eles em Português tendo verificado que a sua língua materna se situava dentro dos Crioulos e na diversidade dos dialetos Guineenses. Para ilustrar estas conclusões transcrevo um pequeno diálogo com a entrevistada E8, retirado do tema 5, categoria 1, categoria 1:

“A (nome da entrevistada) lá na Guiné, fez quantos anos? Disse-me um ou dois?

- ‘Dois, dois’.

Sabe escrever o seu nome?

- ‘Sabe’.

E conhece as letras?

- ‘Sabe, mas não sabe’.

Não sabe juntá-las?

- ‘É, é’.”

- Então a (nome da participante) tem muita dificuldade em compreender o que está escrito por aí?

- ‘É. é.’”

As oito entrevistadas de origem Cabo-Verdiana apresentaram entre si a frequência de vários níveis de escolarização realizados em Cabo Verde e memórias diversas da escola. Três frequentaram o primeiro ciclo, mas uma não especificou qual o ano, as outras disseram que

fizeram o quarto ano. Uma tinha o 6º ano, duas o 8º ano e outra o 9º ano. A entrevistada E11 disse que fez o antigo 7º ano do liceu e deram-lhe a equivalência do 12º ano em Portugal. A entrevistada E2, referiu que frequentou um curso de alfabetização de adultos em Portugal que lhe conferiu o 9º ano.

Os três Angolanos apresentavam os mais altos níveis de escolarização realizados em Angola. Dois deles completaram o nono ano e outra o décimo segundo. Esta distinção verificou-se também na maior quantidade de memórias da sua escolarização.

Apenas a entrevistada E9 é que realizou os seus estudos em Portugal por ser migrante de segunda geração.

#### *Memórias associadas à sua escolarização.*

O Quadro 21 apresenta uma síntese das vinte e duas subcategorias das memórias de escolarização dos entrevistados. Considerei aquelas que foram abordadas de modo mais consistente nos seus discursos, porque houve outras que foram apenas mencionadas e nada desenvolvidas.

#### Quadro 21

##### *Conteúdos em Linguagem da Escolarização Retirados das Entrevistas*

<i>Conteúdos da LE</i>	<i>Entrevistados</i>	<i>Memórias: desenvolveu com pormenor algum aspeto ou confere-lhe importância</i>
Ausência e fracas memórias da escola.	E4/E8 /E12	E12- Disse que não se lembrava. E4- Não se lembrou E8- Só referiu o nome da professora.
Professores. Distinção de bons e maus professores.	E1/ E2/ E5 /E7/ E13	E2/E7- Referiram apenas a existência de bons professores. Não desenvolveram o tema. E1- Avaliou a lecionação e a qualidade da avaliação que realizavam os professores em Angola. Falou de professores corruptos e não corruptos. E13- Avaliou a lecionação e a falta de uma boa avaliação aos alunos, efetuada pelos professores interesseiros (só se interessavam

<i>Conteúdos da LE</i>	<i>Entrevistados</i>	<i>Memórias: desenvolveu com pormenor algum aspeto ou confere-lhe importância</i>
		em receber dinheiro) e pelos professores Cubanos. Havia notas inflacionadas.  E5- Os professores eram bons porque lhes davam de comer até chegava para levar para casa. E7- Referiu as greves de professores em Angola e o prejuízo para os alunos.
Processo de ensino aprendizagem	E1/E5/E7/ E10	E1- Referiu que reprovou a várias disciplinas. Identificou as disciplinas e descreveu a pormenor as suas facilidades e dificuldades na aprendizagem. Falou de sucesso e insucesso escolar. Referiu aspetos como a participação em sala de aula. E5- Disse que reprovou. E10- Disse que teve facilidade em aprender a escrever o nome. E7- Citou a dificuldade em adaptar-se quando passou para o 2º ciclo.
Disciplina na escola e comportamento dos alunos.	E6/E10	E6- Fez a distinção entre bater que era distinto do castigo corporal na escola. Castigo era ajoelhar-se no sal, recorrer às palmatórias, ficar em pé junto ao quadro, e considerou-o positivo porque levava os alunos a cumprirem com os seus deveres.  Em Portugal não era assim e os alunos não respeitavam os professores, até lhes batiam. Descreveu o bom comportamento dos alunos no seu país de origem. E10-Descreveu com pormenor e com expressões de repúdio e dor, a aplicação dos castigos corporais a que esteve sujeita e descreveu os instrumentos de punição. Os pais também disciplinavam os filhos batendo-lhes.
Espaço escolar.	E5/E7/E12	E5/E12- Referiram a existência de salas de aula. E7- Referiu a mudança das instalações escolares na transição de ciclo.

<i>Conteúdos da LE</i>	<i>Entrevistados</i>	<i>Memórias: desenvolveu com pormenor algum aspeto ou confere-lhe importância</i>
Materiais escolares e mobiliário escolar.	E5/E13	E5- Não se recordava se tinha mochila e tinha alguma memória de um livro que levava para a escola. E13- Lembrou-se dos cadernos onde escrevia. Depois ao passar do 4º para o 5º ano falou das carteiras na sala de aula e dos cadernos para cada matéria. E13-Sala de aula: lembrou-se com pormenor dos bancos feitos com madeira e latões e do quadro de ardósia.
Número de alunos em sala de aula.	E13	E13- Na primária havia cerca de 60 alunos por sala de aula, depois trinta e tal.
Escolas privada.	E3	E3- Disse que realizou a sua escolarização nos Salesianos de Cabo Verde.
Apoios para a alimentação dos educandos.	E5	E5-O discurso esteve focalizado na questão dos apoios alimentares recebidos na escola. Descreveu com pormenor essas memórias associadas a não passar fome. Referiu com tristeza a perda deste benefício quando da transição para a responsabilização dos pais nos cuidados básicos dos educandos.
Ensino em Crioulo/ Português na Guiné.	E8/E12	E8/E12- Referem-se ao ensino em Crioulo nos países de origem. Não ficou claro se a E12 chegou a participar dele.

A entrevistada E9 frequentou a escola em Portugal até ao nono ano, mas não contribuiu com informações para este tema.

#### *Análise e conclusão sobre os temas abordados em linguagem da escolarização.*

A observação destes dados, levou-me a identificar dez temas ligados ao dia-a-dia das escolas, que estavam associados a um maior conhecimento por parte dos entrevistados. Porém não eram partilhados por todos. Os assuntos da escola privada, número de alunos em sala de aula, e apoios para a alimentação dos educandos foram falados cada um, por um entrevistado distinto. Os assuntos sobre o espaço escolar por três entrevistados e os materiais escolares,



mobiliário escolar, disciplina na escola, e uso dos Crioulos em sala de aula foram referidos, cada um, por dois participantes, mas não coincidiam em nenhum deles. O processo de ensino aprendizagem e o espaço escolar foram os temas mais abordados.

Esta dispersão sobre os assuntos da vida escolar, revelou-me que o grupo tinha experiências distintas. Apenas quatro deles (E1, E2, E7, E13) tinham conhecimentos que me permitiram dialogar com mais descontração sobre a escola, mas com os outros já foi mais difícil devido à ausência de memórias, dificuldade em comunicar pelo uso dos Crioulos como língua materna, por abordarem poucos assuntos ou então os enfoques abordados que me surpreenderam como foi o discurso sobre a disciplinação dos alunos com toda a descrição sobre o castigo corporal na escola e a distinção em relação ao bater, e o discurso da escola associado em quase tudo à comida. Transcrevo dois deles, sobre os castigos, para o leitor se familiarizar com a natureza das abordagens, (retirado do tema 5, categoria 3, subcategoria 17).

#### 1-Discurso da entrevistada E6

“Lá em Cabo Verde, não é que batem, mas dão castigo. É um castigo! Eu pelo meno, quando eu estudava, ahh, se eu portasse mal, não fazer o trabalho, eu ia de castigo ao pé do quadro, a professora punha sal no chão e eu punha o joelho em cima, em cima ou então eu levava palmatórias. Ali, mesmo que eu não quisesse fazer o trabalho, era obrigatório porque com o medo de chegar à escola pra não ser castigada...”

#### 2- Discurso da entrevistada E10

“Muita gente tipe de... de não fazer o trabalho de casa, né?

E mau comportamento na escola, ou dentro da escola ou no intervalo.

Isso já é motivo de um castigo... Eu já levei eeh, eu lembro bem, levei umas dois, umas duas castiguinhas assim duras. Porquê lá, lá tinhas aquele, tinha uma coisa que era um cinto, né? Em cima dum..., dum pau e depois tinha aquelas duas perninhas que

eram o cinto. Tá. Isso era uma, e depois tinha aquela coisa, que era tipo, eles chamam aquilo palmatória.”

“Eu não levei assim tanto, eu levei lá na, na altura da matemática, eu me lembro, o professor fazia assim aquele, aquele conjunto de criança... e quem não respondeu, tinha que levar aquele quantidade do que não respondeu.”

- Ah! Estou a perceber! Se errava três, levava três.

“Pois é! Era, era e só de ouvir aquilo a vir, aí me...pasmava...ai! (Faz expressão de desagrado) Era nas mãos, e ele sabia que a gente quando... do, íamos levar, pra não doía, a gente fazia isso. (faz gesto de fechar um pouco a mão, tipo concha)

E ele não queria. Queria fazer assim!”

-Tinha que esticar a mão, não era?

“E assim doía mais!”

“Mas a minha mãe não a conheci a me dar escola, porque, não deu. Não deu e eu castigo, levei! Os meus joelinhos na areia.

A cara aí na parede!...E os joelhos na areia. Isso também doía! Doía bastante. Doía bastante! Doía muito! Feeee...ahhhh!!!! Aí meu Deus!”

Conclui que não havia um conhecimento uniforme sobre os conteúdos da linguagem da escolarização associados à escola Portuguesa. A maioria das experiências de escolarização não ocorreram em Portugal e traziam com elas discursos com pontos de encontro com a atual escola Portuguesa, e outros que não se enquadravam com esta realidade escolar, como era o caso da referência aos bancos feitos com madeira e latões, o quadro de ardósia, o discurso exagerado da alimentação associado à escolarização, os temas dos castigos corporais e dos professores Cubanos. Devemos ter em conta que estas eram as referências à escola mais desenvolvidas. Este panorama fez-me questionar sobre quais seriam as raízes das suas

experiências de escolarização e como é que eles as dialogavam nos seus discursos, nas práticas com os seus educandos e chegava às conversas estabelecidas com os Diretores de Turma e Professores Titulares de Turma.

*Elementos de descontinuidade entre sistemas de ensino.*

O que me despertou para a provável existência de elementos de descontinuidade entre os sistemas de ensino, foram os discursos dos Guineenses e dos Cabo-Verdianos, mas também o discurso de uma das Angolanas.

O conceito de descontinuidade utilizado nesta pesquisa inspirou-se nos estudos do sociólogo Bernstein (1989), especialmente por referir o conceito de descontinuidade entre o código linguístico falado em casa e o falado na escola pelos filhos das famílias desfavorecidas: os conceitos de código restrito e código elaborado, e que os colocava numa situação de desvantagem. Importa recordar que este código restrito é o utilizado pelos pais na relação com os DT e os PTT.

Coloquei então a possibilidade de existirem outros níveis de descontinuidade para além dos referidos por Bernstein. Não se deve esquecer que na classe trabalhadora também prevalecem os projetos de vida a curto prazo, distintos dos objetivos a longo prazo da cultura da escola.

Seria então uma descontinuidade associada às experiências de escolarização realizadas nos seus países de origem, os PALOP, que também acrescenta níveis de dificuldade à relação da casa com a escola.

Para clarificar esta intuição fui procurar informações sobre os sistemas de ensino na época da escolarização dos entrevistados. Considerando a idade média do grupo de 44 anos, verifiquei que as primeiras experiências de escolaridade dos membros do grupo ocorreram nos últimos 25 anos do século XX, entre o final do período colonial português e após a independência. Alguns teriam acedido à escola nos anos 70 e outros na década de 80.

Encontrei estudos sobre Cabo Verde e a Guiné Bissau, de vários autores. Grilo, Lamas e Carneiro (1986), Grilo, Castro e Grilo, J. (1987) e Lourenço Cá (1999, 2000), que descrevem períodos de grande instabilidade política nesses países, antes e depois da descolonização, que também se traduziram em mudanças e instabilidade nos sistemas educacionais.

Nos estudos sobre a República da Guiné Bissau os autores Grilo. et al. (1986) referiram que desde 1980, apesar haver um aumento de matrículas, o sistema tinha um grande déficit de meios, na rede física, dos agentes de ensino, no plano dos recursos financeiros, e nem existia um documento normativo geral que estruturasse o sistema educativo. No relatório constavam os problemas mais evidentes.

- Baixa qualidade no ensino. Segundo os dados de 1983-84, dos 2455 professores apenas 2% eram profissionalizados, 41% eram monitores escolares com alguma preparação para o ensino, outros 41% não tinham qualquer preparação para o ensino, 16% tinham algum diploma.
- As precárias condições de funcionamento: 416 barracas, 581 salas de aula a necessitar de intervenção, equipamento didático inexistente, mobiliário quase totalmente destruído.
- Inadequação dos programas.
- Carência de manuais escolares que não chegam à escola e não cobrem a totalidade do elenco escolar... etc.
- Inexistência de material didático rudimentar (cadernos, lápis, borracha) para o aluno.
- Incidência negativa de fatores socioeconómicos adversos entre os quais sobressaíam o nível nutricional das crianças e a falta de cobertura sanitária, condições de habitação e meio cultural familiar.
- A este conjunto de fatores de circunstâncias pedagogicamente negativas juntava-se o fator da língua. Onze por cento falava português, 44% exprimia-se em Crioulo,

subsistiam 20 dialetos, distinguíam-se entre os principais: Balanta 24.5%, Fula 20,3%, Mandinga 10,1%, Manjaco 8,3% e Papel 7,2%.

Na República de Cabo-Verde, Grilo. et al. (1987) encontraram uma situação melhor que a da Guiné, mas também aqui se identificaram estrangulamentos do sistema educativo. Havia desequilíbrios entre a procura e a insuficiência de recursos, assimetrias regionais (nas várias ilhas do arquipélago), baixa qualidade do ensino ministrado, inexistência de uma lei do sistema educativo. Os incentivos escolares sob a forma de complemento alimentar e de concessão de materiais de ensino, não conseguiram ultrapassar os estrangulamentos no acesso ao sistema.

A escolarização atingia os 84% para os primeiros anos e existia uma grande taxa de retenção de alunos. No ensino básico complementar, a taxa de escolaridade reduzia-se para 51%. As retenções provinham do abandono escolar, da baixa qualidade do ensino, da falta de professores e do uso da língua Portuguesa, que não sendo a língua materna para parte significativa da população, sobretudo a rural, era utilizada como língua veicular do ensino. (Este era um fator crítico estrutural não existindo um método de ensino de Português como segunda língua). Entre outros constrangimentos havia elevado número de alunos por turma, influência negativa de fatores ambientais (alimentação, saúde, meio cultural familiar), inadequação dos conteúdos programáticos, falta de laboratórios e material didático, insuficiente preparação do pessoal docente, quer por ausência de formação inicial, quer pela inexistência de formação de coordenadores e de uma formação contínua adequada.

Estas informações foram muito importantes, porque me auxiliaram a enquadrar os dados recolhidos. Ao lermos que 84% dos alunos dos primeiros anos tinham retenções, podia compreender porque é que de entre as oito Cabo-Verdianas três não foram além do primeiro ciclo e só uma concluiu o antigo sétimo ano, porque no ensino médio a taxa de retenção era de 51%. Também o discurso da entrevistada E5 se esclareceu ao enquadrá-lo na política de

incentivos escolares sob a forma de complemento alimentar, porque o seu discurso centrou-se na sua experiência da escolarização associada à alimentação. Esta devia ser a razão pela qual falava tanto da alimentação.

Transcreve-se parte deste discurso:

- “Eu gostava muito dos professores, a gente até levava comida para casa!”
- “Não tem se queixar, a gente tinha comida, comer. Eu por acaso, eu me alimentei bem, com a comida que davam lá na escola, não.”
- “No tempo da escola, eu não tinha que me queixar. Até levava... Tinha comida para levar mesmo para casa. Toda criança!... Toda criança tinha coisa para levar.”
- “Em Cabo Verde, no meu tempo, dava, mas depois que eu tive meus filhos eu vejo diferença, coisas mudaram, começam a mudar.”
- “Sim, mas é diferente, tem que levar lanche, tem que levar qualquer coisa!”
- “Ao menos, se não tem, tem que levar algum dinheirinho para comprar qualquer coisinha no intervalo.”

(Retirado do Tema 5. Categoria 3, subcategorias 12 e 8).

### *Descontinuidades nos conteúdos associados à Linguagem da Escolarização.*

Esta descoberta favoreceu a minha compreensão dos discursos dos participantes porque encontrei fundamentos que justificavam narrativas específicas. Compreendi que as suas exposições, incluíam conteúdos próprios e que estavam associados a conceitos igualmente utilizados na escola Portuguesa, só que a diferença estava em que os sistemas de ensino apesar de utilizarem conceitos similares, havia discrepância nos conteúdos a eles associados.

Estas diferenças provinham de terem frequentado sistemas de ensino situados nos PALOP, em épocas determinadas, e cada sistema com percursos históricos exclusivos caracterizados sobretudo por grandes défices de meios que a meu ver suscitaram nestes EE, lacunas em vários campos da linguagem da escolarização. Daí a convicção de que teria de

lidar com distintos fatores de descontinuidade nas sessões de formação. Este fator foi muito importante porque me fez compreender que provavelmente teria de dar os temas a partir de uma iniciação à linguagem da escolarização.

Este cenário, fez-me pensar que podia existir outra razão que explicasse a demissão e a incapacidade de encarregados de educação face à escola, como foi referido no Relatório TEIP atrás citado (Ministério da Educação, 2012).

***Sexto Tema: Expetativas dos Encarregados de Educação face à sua escolarização e a dos seus educandos.***

*Análise do sexto tema.*

Esta análise centrou-se na segunda categoria que explorou as expetativas de futuro dos EE face aos educandos.

Face à possibilidade de frequentar a escola, onze deles (E1, E2, E3, E5, E6, E7, E9, E10, E11, E14, E15) esperavam que por meio da escolarização, os educandos podiam vir a ter uma vida melhor que a dos pais e dentre eles, três (E2, E3, E10) disseram que não queriam que eles sofressem como eles tinham sofrido na vida. Outra expetativa que sobressaiu em cinco dos entrevistados (E3, E9, E10, E12, E13) foi o desejo que os educandos obtivessem trabalho, profissão. Outros disseram que a escola lhes dava futuro (E2, E11, E14) e capacidade para viver no mundo (E1, E2, E8).

Foram expressando estes desejos de outras formas: (E4, E14) “para saber alguma coisa, ter conhecimento”, (E1) “alcançar objetivos”, (E8, E13) “ser autossuficiente”, (E14) “saber estar e comportar-se”, (E8) “ainda que não tenham família, assim não são enganados”, (E11) “para saber assinar”, (E10) “possibilidade de ter sucesso”, (E1) “a escola abre portas”, (E6) “ter proveito amanhã”, (E11) “sem escola não há nada!”.

Verifiquei a existência de expectativas de futuro positivas sobre o que a escolarização trazia aos educandos, mas notei a ausência de um discurso mais consistente sobre os processos e os meios para os alcançar.

Os escassos discursos obtidos no contexto do acompanhamento situavam-se na disponibilidade para ajudar ao máximo os filhos (E1, E6 e E9), fomentar e orientar os sonhos dos educandos quanto ao seu futuro (E1), não repetir erros de educação tais como não dar castigos físicos (E10) e não se limitar a enviar o educando para a escola. (E13). Eram discursos que careciam de concretização quanto à possibilidade de os acompanhar até chegarem a alcançar o nono ou o décimo segundo ano, não falavam de desafios, dificuldades, possibilidades, eram discursos vagos. Por esta razão questionei-me até que ponto estes EE saberiam acompanhar o percurso escolar dos educandos e se teriam informação suficiente para o fazer. A minha experiência enquanto diretora de turma dizia-me que este era um ponto fraco nos diálogos estabelecidos com os EE, por isso havia que tomá-lo em consideração para as sessões de formação. Estas ausências, estes discursos vagos, recordaram-me os determinantes sociológicos da perceção da classe trabalhadora (Bernstein, 1989) onde o carácter específico das metas a longo prazo tendia a ser substituído por uma noção mais geral de futuro.

#### *Mandar o menino para a escola*

O discurso de maior interesse neste campo do acompanhamento, foi o da entrevistada E13 que referiu com orgulho saber acompanhar o educando, distanciando-se no seu discurso, da forma de acompanhar dos outros encarregados de educação. Dizia assim: “E antigamente, nem nós sabíamos, só sabíamos mandar o menino prá escola. Não sabíamos qual era o objetivo futuramente dessa criança. Mas comigo já não acontece!”. Retirado do Tema 6. Categoria 2, subcategoria 7.



Importa saber que o companheiro desta entrevistada tinha estudado uma licenciatura na Rússia e que tinha o 12º ano realizado em Angola de acordo com o que ela disse. Daí que se possa compreender que tivesse uma visão mais completa das tarefas e desafios associados a quem dava continuidade nos estudos. A expressão “Mandar o menino prá escola” revelou-se muito importante porque me alertou para o facto de que provavelmente havia EE deste grupo cujo acompanhamento se enquadrava no perfil dos que enviavam e entregavam os educandos na escola. Esta expressão revelava o cerne de um problema também identificado por mim enquanto diretora de turma, o problema dos alunos em autogestão na escola, alunos que contavam apenas com os apoios da escola, mas cujos EE não os orientavam para saber estar e para saber lidar com o quotidiano da vida escolar. Aqueles EE que desconheciam a linguagem da escolarização. Nestas situações os níveis de responsabilização no processo educativo dos educandos estavam totalmente ou quase totalmente delegados à comunidade educativa. Esta situação era um dos pontos de fricção na relação casa escola, porque perante a lei os EE são parte integrante desta comunidade e têm direitos e deveres muito específicos como consta do Estatuto do aluno (Decreto Lei nº 51/2012 de 5 de setembro, capítulo V, secção I, artigo 39º e 45º). Os deveres de acompanhar vivamente a vida escolar do seu educando e de promover a articulação entre a educação na família e o ensino na escola.

Era muito provável que neste “mandar o menino para a escola” se encontrasse outra razão que explicasse a demissão face à escola por parte de EE, identificado no Relatório TEIP atrás citado.

### **História Descritiva que Emergiu da Análise dos Temas Cinco e Seis**

As análises categoriais dos dados contidos nestes temas permitiram-me identificar no tema cinco, os baixos níveis de escolarização da maioria do grupo de entrevistados sobretudo dos Guineenses e de alguns Cabo-Verdianos, assim como identificar que todos, exceto um

dos entrevistados, iniciaram e realizaram a sua escolarização nos PALOP, nos anos 70 e 80 do séc. XX.

Após uma análise mais aprofundada dos sistemas de ensino da Guiné e Cabo-Verde nessas décadas, apercebi-me que alguns dos seus discursos faziam sentido a partir dos modelos de escolarização que tiveram, mas não se enquadravam no nosso sistema de ensino atual Português.

### **Descontinuidade nas experiências de escolarização.**

Esta constatação conduziu-me a perceber que esta descontinuidade nas experiências de escolarização consistia no facto de terem referências e perceções distintas da escolarização portuguesa. Nesta realidade estava implícita mais uma desvantagem, para além das desvantagens de utilizarem o código restrito da classe trabalhadora, e também de viverem com referências a curto prazo, acrescia agora a desvantagem das referências distintas de escolarização, que os conduziam a ter outros conteúdos associados ao vocabulário da linguagem da escolarização realizada em Portugal. A esta desvantagem era inerente outro fator que dificultava a sua relação com a escola, era o facto de não falarem o Português como língua materna. Percebi a existência de um conjunto de fatores que confirmavam a pertinência do problema de investigação e a incapacidade manifesta de conseguir uma relação bem-sucedida com a escola.

Num dos discursos pressenti que estes fatores provavelmente configuravam formas próprias de alguns EE se posicionarem face à escola. A expressão “mandar o menino para a escola”, foi elucidativa neste campo e auxiliou-me a compreender certas realidades de fricção na relação das famílias com a escola e vice-versa, porque expressa ausência de cooperação.

Já o sexto tema deu-me a conhecer quais as expectativas destes EE para si mesmos e para os seus educandos face às possibilidades de futuro que a escola lhes podia proporcionar. A análise encontra eco nos estudos de Hattie (2009), já citados, onde se verifica que apesar de

terem expectativas para os educandos, os desconhecimentos da linguagem da escolarização identificados no tema 5 apresentam-se como a maior barreira para a realização académica dos educandos.

**A categoria central. “A aprendizagem formal dos Encarregados de Educação”.**

Por todas estas razões, é que identifiquei no tema 5, categoria 1, a “Aprendizagem formal dos EE” como a categoria central, aquela na qual todas as outras se encontram. A reforçá-la estava a categoria 3, que tratava sobre a “experiência da sua escolarização no país de origem” que lhe acrescentava fatores adversos e aumentava os elementos de descontinuidade e de desvantagem face à relação casa-escola.

**Análise do terceiro bloco temático, do sétimo ao décimo tema.**

Neste texto apresentam-se as descobertas essenciais da análise realizada do sétimo ao décimo tema, porque uma vez identificada a categoria central, importava agora precisar os elementos que estas categorias acrescentavam à investigação. Os temas que emergiram foram: tema sete, “Expectativas dos Encarregados de Educação face à sua escolarização e a dos seus educandos”; tema oito, “Ser Encarregado de Educação fora do espaço escolar”; tema nove, “Ser Encarregado de Educação no percurso casa-escola.”; tema dez, “Ser encarregado de educação na relação com a escola.”

Nestes últimos temas revelaram o que entendiam por encarregado de educação, definindo-o em três momentos: em casa, no percurso da casa até à escola e na relação direta com a instituição.

***Sétimo tema: Relação casa-escola: escolarização dos educandos.***

O sétimo tema deu-me a conhecer os educandos que estes encarregados de educação tinham a seu cargo, quer em Portugal quer nos seus países de origem. Era importante conhecer quantos eram, quantos se encontravam a frequentar a escola e as suas características

particulares, a fim de compreender melhor os contextos familiares e algumas das problemáticas associadas ao acompanhamento dos filhos.

Verifiquei que o conceito “encarregado de educação” estava associado à experiência de responsabilidade paterna ou materna. Os entrevistados não o entendiam como um conceito inerente à realidade escolar e proveniente de uma legislação. No entanto responderam a partir da ideia de pais que também é um conceito do estatuto do aluno (Quadro 22).

#### Quadro 22

##### *Educandos na Sua Relação com os Estudos*

<i>Entrevistado</i>	<i>Educandos a estudar atualmente em Portugal</i>	<i>Nível de ensino</i>	<i>Educandos com NEE ou SPO</i>	<i>Educandos a estudar nos PALOP</i>	<i>Educandos fora da escolaridade obrigatória</i>
E1	2	JI 3ºano	-----	---	---
E2	3	2º - SPO 5º-NEE 11º ano	2	-----	1 rececionista 1 em França 1 em politécnico.
E3	2	JI- NEE 2º ano - NEE	2	-----	-----
E4	1	CEF-SPO	1	2- Guiné	-----
E5	2	3ºano 5ºano NEE e com SPO	1	-----	-----
E6	3	5º, 9º e 10ºano vieram todos de C.V.	----	-----	-----
E7	2	Dois gémeos no 2º ano	----	-----	-----

E8	2	2ºano-NEE 9º ano Problemas com o crioulo- PLNM	1	2 Guiné	-----
E9	1	2ºano	----	-----	-----
E10	2	2º ano Casa Pia- NEE	1	2	
E11	2	6ºano -NEE 10ºano	1	----	-----
E12	2	2º ano Outro institucional izado	-----	1-Guiné	-----
E13	3	II 2º ano 4º ano	----	----	----
E14	1	4º, mas foi reavaliado para o 2º ano. Problema PLNM	----	-----	----
E15	2	2ºano	-----	-----	1 Universitário. Veio diretamente de C. Verde.

---

Do conjunto dos educandos identificados nas entrevistas, três crianças frequentavam o jardim-de-infância, catorze frequentavam o primeiro ciclo do ensino básico, e quatro frequentavam o segundo ciclo. No terceiro ciclo estavam cinco educandos.

Em cursos de Educação e Formação (CEF) que dão equivalência ao 9º ano havia uma aluna, e ainda existiam dois educandos que não conseguimos averiguar bem o nível de ensino que frequentavam. Um deles, filho adolescente da E12, que estava institucionalizado na Casa do Gaiato e outra jovem, com surdez, filha da E10, com cerca de 21 anos, a estudar na Casa Pia.

Deste grupo de educandos alguns vieram logo com os pais no contexto da migração, e outros vieram posteriormente. As entrevistadas E6, E14, E8 expressaram as dificuldades de adaptação dos educandos ao sistema de ensino Português sobretudo por causa do uso do Crioulo como língua materna, que os impedia de entenderem os professores e de comunicar com eles. Existiam oito educandos que beneficiavam dos serviços de psicologia e orientação e outros com necessidades educativas especiais.

No decurso dos diálogos com os participantes E4, E5, E8, E12, também me informei que um dos seus educandos veio para Portugal no âmbito dos acordos de cooperação com os PALOP no domínio da saúde, e que necessitava de ser acompanhado a longo prazo pelo sistema de saúde Português.

Sobre as perceções que estes pais tinham sobre a escola Portuguesa dois deles (E3, E11) expressaram ter uma relação positiva, pelo apoio recebido, qualidade de ensino e até referência positiva sobre as técnicas operacionais.

### ***Breve reflexão.***

Esta diversidade e complexidade de características individuais dos seus educandos na escola Portuguesa, fez com que me apercebesse de mais fatores de dificuldade para estas famílias monoparentais, no seu acompanhamento escolar. Para além das referidas anteriormente, ainda acresciam as dificuldades da integração dos filhos na escola pelo uso do Crioulo como língua materna, outros a necessitar de acompanhamentos médicos periódicos, que implicavam a necessidade de ter um contacto acrescido com a escola devido a situações

em que os educandos beneficiavam do Serviço de Psicologia e Orientação, e outros estavam ao abrigo do Decreto-Lei/2008 de 7 de janeiro, para os auxiliar a sua inclusão na escola, e beneficiavam de apoios especializados. Comumente designadas de crianças e jovens com necessidades educativas especiais.

***Oitavo, nono e décimo temas - Relação casa-escola: ser encarregado de educação em casa, no percurso casa-escola, e na relação com a escola.***

Estes temas revelariam como é que a situação da relação destes EE com a escola acontecia. Em investigação-ação o “como acontece”, revela a dimensão prática, revela a ação. Por isso estes três temas forneceram-me dados para identificar os pontos fortes e fracos destes EE no cumprimento dos seus deveres de Encarregados de educação de acordo com o estipulado no Estatuto do aluno de 2012. Revelou a sua interpretação da linguagem da escolarização e a correspondente prática.

Os campos de ação que emergiram foram os seguintes: ser encarregado de educação fora do espaço escolar, no percurso casa escola, e na relação com a escola.

***Oitavo tema. Ser encarregado de educação em casa.***

Oito encarregados de educação (E1, E2, E5, E6, E7, E10, E13, E15) associaram o termo encarregado de educação à responsabilidade de educar os filhos. Os discursos não eram pormenorizados, mas mostraram que estes EE se preocupavam com os educandos dentro dos padrões da responsabilidade parental (E1, E6, E10), de organizar a sua vida em função deles (E10), articular horários (E7) e que nem sempre esta articulação era possível (E10). Referiram a obrigatoriedade do acompanhamento (E5 e E13), da vigilância, de ser referência para os educandos (E5), de estar atentos ao seu desenvolvimento (E2, E15), dos cuidados de higiene, alimentação e do afeto (E10). Implicava dificuldades, paciência, e não fazer sempre as suas vontades (E5, E10). Surgiu o tema sobre educar em contexto de bairro, porque houve uma referência a outra perspetiva educacional, a da aceitação da marginalidade como resultado

educacional (E5). Neste campo das influências da marginalidade o entrevistado E7 referiu a importância da vigilância sobre os valores dos amigos dos filhos, que eram distintos dos valores de casa.

Também se pronunciaram sobre a natureza dos diálogos que tinham com os filhos. Diziam que nem sempre estavam de acordo com eles (E1), mas que lhes tentavam dar uma boa educação (E6) que estavam aí para eles e que estes podiam contar com eles a qualquer hora (E2, E7).

*Nono tema. Ser encarregado de educação no percurso casa-escola.*

O percurso casa escola foi abordado com receio por três entrevistados (E6, E7, E11) devido às companhias que os educandos encontram no caminho. Referiram que as crianças se relacionavam com outras que nem sempre se portavam bem. Todo o cuidado era pouco! (E6) A participante E11 participava da mesma preocupação, agora não conseguia acompanhar os seus filhos. Para ela acompanhar os educandos implicava saber o que acontecia nesse percurso que ia da casa à escola. O entrevistado E7 dizia que o que tinha a reclamar da escola era o contexto em que estava inserida e a população que acolhia. Referia-se ao contexto dos bairros que criavam um ambiente singular que acabava por estar presente nas relações das crianças no espaço escolar.

*Décimo tema - Ser Encarregado de Educação na Relação com a Escola.*

Ver o Quadro 23 onde são descritas as categorias e subcategorias deste tema.



## Quadro 23

*Categorias e Subcategorias do Décimo Tema.*

<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>
C 1- Acompanhar na escola.	SC 1- Acompanhar o educando. SC 2- Controlar o horário.
C 2- Relacionamento do EE com a comunidade educativa.	SC 1- Referência à sua relação com os professores titulares de turma e diretores de turma. SC 2- Referência à relação com a professora coordenadora da escola. SC 3- Referência às atenções recebidas por parte da comunidade educativa. SC 4- Referência às mudanças de ciclo. SC 5- Referência à sua participação na escola, em atividades promovidas para EE. SC 6- Referência às reuniões na escola.
C 3- Incumprimento dos deveres por parte de EE.	SC 1- Ausência na relação presencial com a escola. SC 2- Ausência na matrícula do educando. SC 3- Ausência do EE nas festas da escola. SC 4- Ausência de um empenho dos pais no acompanhamento e na educação dos filhos. SC 5- Ausência de respeito do EE pela comunidade educativa. SC 6- Falta de organização da vida do EE e os compromissos assumidos face à escola.
C 4- Responsabilidade em acompanhar a vida escolar do educando.	SC 1- Referência à relação professor/ aluno (s). SC 2- Referência à atitude do aluno face aos estudos e às oportunidades dadas. SC 3 – Referência ao comportamento do educando/ ou de alunos no espaço escolar. SC 4- Referência à atitude do aluno perante a escola. SC 5- Referência às férias. SC 6- Referência à diversidade em sala de aula.

SC 7- Referência à integração dos educandos com NEE em sala de aula.

SC 8- Referência à importância do educando mudar de grupo turma.

SC 9- Referência às discórdias entre alunos.

SC 10- Referência a correções feitas ao professor titular de turma.

SC 11- Referência às exigências disciplinares do EE.

SC 12 - Referência à aprovação e incentivo à disciplinação do educando com recurso à violência física.

SC 13- Referência à obrigação do EE estar a par do seu educando.

SC 14- Referência ao acompanhamento no cumprimento dos TPC.

SC 15- Referência a distintas dificuldades sentidas na ajuda à realização dos TPC e do estudo em casa.

SC 16- Referência ao apoio pontual do pai na resolução dos TPC.

SC 17- Referência a vigilância continua.

SC 18- Referência às facilidades sentidas na ajuda à realização dos TPC e do estudo em casa.

SC 19 – Soluções encontradas. Um dia de cada vez.  
(Na perspectiva do acompanhamento material.)

SC 20- Referência a ser ensinada pelo educando.

SC 21- Referência à arrogância do educando perante os níveis baixos de escolarização da EE.

SC 22- Referência a aprender na medida em que acompanha o estudo do educando.

SC 23- Referência às dificuldades em compreender o horário do educando.

SC 24- Referência às dificuldades sentidas em compreender o Currículo Específico Individual do educando. (CEI)

SC 25- Os intermediários dentro da escola.

SC 26- Referência ao dever de assiduidade.

SC 1- Referência do EE adquirir materiais escolares.

C 5- Os EE e os materiais escolares.	<p>SC 2- Referência às dificuldades sentidas para comprar materiais escolares.</p> <p>SC 3- Constatação de que os materiais escolares são caros em Portugal.</p> <p>SC 4 - Constatação de que os materiais escolares são mais baratos em Cabo Verde.</p> <p>SC 5- Referência a queixas de mães por terem de comprar materiais escolares.</p> <p>SC 6- Indignação perante EE que não gerem bem as suas despesas com os educandos.</p>
C 6- O que é que a escola pode proporcionar aos EE.	<p>SC 1- Conhecer melhor a comunidade educativa.</p> <p>SC 2- Uma visão dos problemas dos filhos.</p> <p>SC 3- Número de alunos por sala de aula.</p> <p>SC 4- Mais reuniões.</p> <p>SC 5- Não sabe.</p> <p>SC 6- Formação.</p>
C 7 – As associações de apoio social.	<p>SC 1- As associações e a função dos ‘informados’ no apoio aos estudos.</p> <p>SC 2- O apoio à alimentação.</p> <p>SC 3- Perversão do sistema de apoio à família sustentado pelas associações.</p> <p>SC 4- Incumprimento de acordos no apoio à família.</p>

---

*Ser encarregado de educação na relação com a escola.*

Quanto ao relacionamento destes EE com a escola, apercebi-me que apesar de muitos deles terem vários filhos e alguns terem atingido a maior idade, nem todos foram acompanhados pelos pais na sua escolarização, pois foram criados por outros membros da família, muitas vezes pelas avós (E10, E15). A entrevistada que tinha mais experiência era a E2, com duas educandas que tinham concluído a escolaridade obrigatória e outros dois no ensino básico. Todos os outros estreavam o acompanhamento dos educandos na escola, a maioria deles a frequentar o primeiro ciclo.

Na relação com a comunidade educativa (categoria 2) , conheciam e relacionavam-se com os diretores de turma e professores titulares de turma, a maioria deles (E1, E2, E4, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E13, E14, E15), com exceção de três entrevistados (E3, E5, E12,). Todos os outros mantinham o contacto e tentavam cumprir com o que era solicitado. Houve a referência às professoras coordenadoras das escolas do 1º ciclo, associadas às mudanças de ciclo que era uma situação que os afetava porque mudava a forma de se relacionarem com a escola e os obrigava a estar mais vigilantes no acompanhamento dos educandos.

As prestações das participantes E3 e E12, chamaram-me a atenção pelo possível incumprimento dos seus deveres de pais ou encarregados de educação (categoria 3) . A entrevistada E12 disse que tinha um filho institucionalizado na Casa do Gaiato, esta afirmação revelava que ocorreu uma intervenção por parte do tribunal para retirar-lhe a tutela do filho. Acontece que, entretanto, tinha uma filha no segundo ano e, na entrevista intui, que não sabia o que era acompanhar na escola.

A entrevistada E3 era uma pessoa de risco neste acompanhamento porque soube, pelo diálogo com a professora titular de turma do educando, que no seu agregado familiar havia violência doméstica. O parceiro da EE era inconstante na sua permanência em casa, e pelo facto de ser violento, havia noites em que as crianças, com sete e quatro anos, e a mãe andavam a vaguear na rua. Ainda acrescia a este drama ela ser alcoólica.

Transcrevi os diálogos que tive com as entrevistadas que mostraram maior dificuldade em ter uma relação presencial na escola. Diálogos retirados do tema 10, categoria 3, subcategoria 1.

1- Diálogo com a entrevistada E3:

“- ‘Olhe, eu assim, da relação com a escola?’

-Sim, da relação com a escola!

- ‘Sim, por acaso ainda não estive lá, só quando (nome do filho) chega a casa pergunto sobre os trabalhos da escola, se está bem, ou se professora (nome da professora) precisar alguma coisa, telefona pra mim, ‘vem cá’.’”

2- Diálogo com a entrevistada E12:

“O que é que lhe diz a professora da (nome da filha)?

-Esse ano? A (nome da filha)?

Sim.

-Esse ano ela não disseram, na.

E no ano passado o que é que lhe disseram?

-Ano passado também.

Também não lhe disseram nada?

-Eu não vou à escola pa perguntar.”

3- Diálogo com a entrevistada E5:

“- Pois. Mas isso o diretor de turma pode explicar!

- ‘Não, eu às vezes...’

-Porquê, porque é que não vem?

- ‘Não, porque eu não...depois eu vou perguntar isso, mas ...’”

Apurei com a professora titular de turma que a entrevistada E12 nunca compareceu, nem quando era solicitada, a E5 comunicava através da mediadora de conflitos e da técnica de serviço social com quem tinha confiança, só a partir delas é que então se encontrava com a diretora de turma e era inconstante no contacto com a professora titular de turma da filha mais nova. A E3 não havia forma de relacionar-se com a professora titular de turma, por telefone porque estava sempre a mudar o cartão do telemóvel e os recados na caderneta do aluno

também não eram assinados. Este contacto só aconteceria de forma indireta através da entrevistada E10 que por ser vizinha lhe transmitia os recados.

Os entrevistados E1, E6 e E7 alertaram para outras situações de incumprimento dos deveres do EE, porque viam que no bairro havia pais que permitiam que houvesse crianças na rua às 23.00 horas da noite e eram despreocupados da realidade da escola (E1), igualmente grave era o comportamento daqueles que desrespeitavam a escola em frente dos filhos, e como tal, os miúdos ainda faziam pior na escola (E6). Retirado do tema 10, categoria 3, subcategorias 4 e 5.

#### 1- Discurso da entrevistada E1

“Os pais estão a ser hipócritas!

Eu sei perfeitamente como é que metade das crianças (diz nome do bairro) andam! Às vezes são 23.00 horas eu vejo grupos de criança a andarem pelo bairro! Onde é que está o pai? Onde é que está a mãe?”

#### 2- Discurso da entrevistada E6

“...falo porque há pais que não ligam pra isso, os miúdos chegam da escola, não ligam, não perguntam como é que correu o dia, mesmo que acontecesse alguma coisa eles nunca hão-de saber.”

#### 3- Discurso da entrevistada E6

“E outra coisa, eu vejo ali pais que se acontecer alguma coisa na escola vão à escola, fazem escândalo, e dizem palavras obscenas e isso estão lá a incentivar os filhos a fazer pior.”

Outra dificuldade detetada nesta comunicação foram as barreiras linguísticas, que ocorreram sobretudo como os Guineenses E4, E8 e E12, que revelaram grandes dificuldades de comunicação, para entender e falar Português. Esta dificuldade não impedia o contacto com a escola, impedia era qualidade da comunicação. Se a participante E12 não comparecia, o oposto acontecia com os entrevistados E4 e E8 que compareciam às convocações.

Outros participantes mostraram dificuldade em falar Português (E5, E15, E10) e entender algumas das conversas, mas o diálogo acabava por acontecer a partir de algum esforço nesse sentido, por ambas partes.

A análise da responsabilidade de acompanhar ativamente a vida do educando na escola (categoria 4) resultou em vinte e seis subcategorias. Abordei aqueles que foram mais tratados pelos EE ou que me pareceram mais relevantes para a investigação. A subcategoria três tratava sobre o comportamento dos educandos na escola, e estava contemplada nos deveres do aluno (Artigo 10º do Estatuto do aluno), foi abordada pelos encarregados de educação E1, E3, E6, E8, E12, E13 e E14. Foi um tema de interesse para muitos deles e focalizou-se no desejo que os filhos se portassem bem na escola embora os educandos das entrevistadas E1, E3 e E13, não se estivessem a portar bem, quanto aos educandos das entrevistadas E6, E8, E12, não havia queixas.

Quanto ao acompanhamento no processo de ensino aprendizagem dos educandos falaram do valor dos estudos (E5 e E10), sobre a existência de diversidade em sala de aula onde a entrevistada E5 falou da maioria de “Tugas” (Portugueses) e a E8 de algumas dificuldades de integração do seu educando com necessidades educativas especiais. Quanto à disciplina em sala de aula, a E3 falou das más companhias e surgiu de novo o tema da disciplinação na sala de aula onde a E1 e a E6 referiram a falta de respeito e a indisciplina de alguns alunos face aos professores, considerando que estes deveriam ser menos permissivos. Transcrevo as afirmações sobre a disciplinação, retiradas do tema 10, categoria 4, subcategoria 12.

#### 1- Comentário da entrevistada E1

“-Também! Ele sabe! Porque eu já disse: Professor puxe a orelha se for preciso.” ...

“-Tem que haver pulso!”

#### 2- Comentário da Entrevistada E6

“Eu sou contra isso, violência pra bater, mas castigar tem que se castigar.” (fala no contexto dos castigos físicos).

Foi importante registrar estes comentários, uma vez que encontrei aqui duas formas de disciplinar os alunos, a da escola e a dos EE. Revelaram que as entrevistadas não sabiam que nas escolas portuguesas não era contemplada a ofensa à integridade física. Revelava também que em casa o uso do castigo físico estava presente e que para elas havia uma diferença entre bater com violência e castigar fisicamente. Castigar fisicamente era aceitável!

Quanto aos trabalhos a realizar em casa, os trabalhos para casa (TPC) importavam-me saber como é que estes EE com baixos níveis de escolaridade lidavam com a situação. Vários deles referiram este assunto (E1, E3, E7, E9, E11, E12). Verificavam se os filhos os realizam e tentavam ajudá-los. Os encarregados de educação E1, E3, E7, E11 diziam que tinham dificuldades em ajudá-los a fazer os mesmos porque agora as matérias eram dadas de diferentes formas, ou então chegavam a casa cansados e ainda tinham de os ajudar. E depois ainda havia que lidar com as mentiras que os educandos contavam, para não ter de os fazer.

A entrevistada E6 gostava de ter mais apoios. As participantes E10 e E12 diziam o mesmo porque não conseguiam ajudar os educandos que estavam no segundo ano. A E10 até disse que estava a aprender com o filho que estava no segundo ano, que ele a ensinava e ela estava contente com isso. A entrevistada E14 afirmou que falava português em casa e que ajudava o filho a fazer cópias. A entrevistada E13, cujo marido tinha uma licenciatura só a



socorria quando ela já não conseguia ajudar os filhos. Queixava-se de que o filho que estava no quarto ano, por vezes tinha atitudes de menosprezar a mãe por ela não o saber ajudar, porém ela calava-o e disciplinava-o. A participante E11 dizia que tinha de estar sempre vigilante, até quando estava na cozinha, porque senão o filho não fazia nada, noutro momento revelou-me que quem o ajudava nos estudos era a irmã mais velha que estudava por si própria. A participante E5 tinha dificuldades em interpretar o horário do educando, que para além de ter NEE, também tinha um Currículo Específico Individual e por isso beneficiava de outras atividades distintas do currículo normal.

Verifiquei que neste grupo de sete encarregados de educação (E1, E3, E7, E9, E11, E12, E13) havia a preocupação de acompanhar os educandos nas suas tarefas escolares. Alguns discursos como o cansaço ao fim do dia, as mentiras dos filhos para se esquivarem ao trabalho, eram sinais de que estavam vigilantes e detetavam as suas dificuldades para iniciar essas tarefas, mas outras dificuldades estavam relacionadas com os seus baixos níveis de escolarização. Sentiam dificuldades em ajudá-los a realizar as tarefas. Seguem-se algumas transcrições retiradas do tema 10, categoria 4, subcategorias 15 e 20.

1-Discurso da entrevistada E3 cujo filho mais velho frequentava o 2º ano do ensino básico:

“As aprendizagens são diferentes na escola. Que agora o (diz o nome do filho mais velho) chega em casa e diz:

- ‘Ó mãe, essa coisa é assim.’

E eu fico. ‘Ah, eu não sei!’.

- ‘Mas a professora explicou que é assim, que por isso é que eu estou a dizer que é assim, que ela me está a ensinar.’

- ‘Mas eu vejo que eu me engano mesmo!’.”

2-Discurso da entrevistada E10 cujo filho frequentava o 2º ano do ensino básico:

“Acompanho, mas quando não consigo...

Meu filho, meu Deus! ele olha-me ..., não percebo nada, nada disso, eu não sei nada, nada disso! (Exclama com força)

Olha vê lá na escola, e pede à professora te explique isso que eu não consegui e tu não percebeste e ela...que te vai ajudar.”

3-Discurso da entrevistada E13 cuja filha frequentava o 2º ano do ensino básico:

“A (nome da filha) me entrou com umas contas da segunda classe, muito difíceis, eu não consegui fazer!”

As consequências não se limitavam a esta dificuldade ou incapacidade, alguns dos entrevistados nem se apercebiam que se invertiam os papéis de autoridade. Aliás, havia orgulho! Porque se alguns conseguiam ir acompanhando, noutros casos era a criança que ensinava o adulto, ou então, uma situação gravosa, queria menosprezá-lo devido à sua incapacidade para o orientar nos estudos! Também houve quem sentisse dificuldade em entender o currículo específico do aluno e na realização de tarefas básicas como era interpretar o seu horário escolar. Apresentam-se transcrições retiradas do tema 10, categoria 4, subcategorias 21 e 23.

1-Diálogo com a entrevistada E10 cujo filho frequentava o 2º ano do ensino básico

“- ‘...e eu agora neste preciso momento estou a aprender com ele!’

-Ah! Ah! Está a aprender com ele?

- ‘Com ele. Chega a casa, conta as coisas que ele aprende aqui na escola e eu tou atenta a fazer de minha maneira e ele diz, ‘não mãe, não é assim. É assim!’

‘...E isso para mim, isso já é bom!’.”

2-Diálogo com a entrevistada E13 cujo filho frequentava o 4º ano do ensino básico.

“Ele, ele também é um bocadinho convencido, é um bocadinho convencido, ele acham que sabem, e prontos.

-A mãe já esteve a explicar.

‘Ah! Eu não quero a mãe, quero o pai que o pai sabe mais que a mãe’.

Eu disse: - Quando tu não sabias ler não tinha essa boca!”

3-Diálogo com a entrevistada E5 com o educando a frequentar o 5º ano, com NEE e currículo Específico individual:

“Eu não sei porque ele tem tanta aula, não sei se qual a aula que ele só tem português, não sei como quê, sei mesmo colegas que ficam na turma.”

“Por exemplo, se tem seis aulas, ainda não perguntei, são essas coisas que ...”

“Tem cinco aulas, eu não sei! Ele tinha horário, tomou horário, falou comigo sobre horário, até fiquei sem horário.”

Após esta análise percebi que os problemas não se situavam apenas em lacunas na linguagem da escolarização, que se situava nos conhecimentos associados ao dia-a-dia das escolas, mas também nas aprendizagens alcançadas pelos pais e que eram necessárias para poder dar resposta a estas tarefas que solicitavam o apoio da família. Não conseguir ajudar a realizar um trabalho de casa, organizar-se com um horário, eram problemas práticos que afetavam o quotidiano do educando na escola e a autoridade do EE nesta faceta educacional.

O assunto dos materiais didáticos (categoria 5), era um tópico que me despertava a atenção enquanto diretora de turma e investigadora, porque verifiquei no quotidiano da vida

escolar, que havia alunos que frequentemente não traziam os materiais necessários, ou então estavam malcuidados, sendo necessário pedir emprestado a outros colegas. Não houve uma pergunta explícita sobre eles, mas mesmo assim foram três as entrevistadas que abordaram este assunto, a E3, E5 a E6. A E5 referiu o preço caro dos materiais, a disse que apesar da crise, fazia um esforço para ganhar dinheiro para que os filhos os tivessem. Falou ainda dos benefícios que tinham os EE de acordo com o escalão da Ação Social Escolar (ASE) que lhe era atribuído. A entrevistada E6, referia que eram muito caros, e que não conseguiu comprar um só livro para os filhos.

Quanto ao que a escola podia proporcionar aos educandos (categoria 6), esta pergunta foi uma das questões que a maioria não respondeu. A entrevistada E6 sugeriu que gostaria de conhecer mais a escola, professores e alunos. O entrevistado E7 dizia que a escola via por vezes os problemas que os pais não viam e isso era um benefício, sugeriu que talvez pudesse haver mais reuniões para falar dos filhos. A participante E10 disse que estas formações seriam boas porque poderia fazer mais pelo seu filho ou com o filho da vizinha.

Os entrevistados fizeram referência a outro assunto que eram aos apoios que recebiam das associações de apoio social que existiam nos bairros (categoria 7). As participantes E1, a E6 e E15 valorizaram-nos falando do apoio humano, preocupação pelas suas situações de vida, cuidando dos educandos quando elas tinham horários precários, falaram também de pessoas que tomavam esta ajuda como garantida e se desleixam dos seus deveres de pais, que posteriormente me apercebi ser a situação da entrevistada E12, a que tinha um filho institucionalizado na Casa do Gaiato. A associação levava a criança e ia buscá-la a criança à escola, dava-lhe o pequeno-almoço e cuidava dela durante o dia. A entrevistada E1 apoiava as instituições, mas também criticava os abusos dos outros e desenvolveu toda uma história acerca de um desentendimento que teve.

## **História Descritiva que Emergiu da Análise do Sétimo ao Décimo Tema**

A análise do sétimo tema fez-me identificar os níveis de ensino dos seus educandos, e a sua diversidade, cuja caracterização escolar implicava atender a fatores como, (i) país de origem (i1) idade de migração para Portugal, (iii) equivalência de estudos conferida, (iii) uso dos crioulos como língua materna ou dialetos africanos, (iv) motivos para a migração porque alguns deles eram crianças ao abrigo dos acordos de saúde do governo Português realizados com os PALOP.

As crianças que vinham ao abrigo destes acordos apresentavam frequentemente problemas físicos, emocionais, ou outros, estando identificadas como alunos com necessidades educativas especiais, e por isso exigiam nalguns casos adaptações do currículo escolar, ou outros apoios escolares como o serviço de psicologia e orientação, ou extraescolares como consultas médicas de especialidade, fisioterapia, terapias várias, etc. Apercebi-me que todos os fatores referidos para a caracterização destes educandos, de uma forma ou de outra, criavam dificuldades na sua integração escolar, sendo alguns destes educandos, crianças que davam mais encargos às famílias, predominantemente monoparentais.

O que fui detetando gradualmente na análise dos dados, é que ia identificando a natureza das dificuldades que estes EE tinham face à integração dos educandos na escola e na sua relação com a instituição. Estes fatores deviam ser considerados para as sessões de formação enquanto elementos da linguagem da escolarização porque estavam associados ao quotidiano escolar, mas também constituíam uma ameaça à frequência das sessões porque estas pessoas tinham uma sobrecarga familiar acrescida.

Na análise ao oitavo tema, verifiquei que mais de metade destes EE revelaram que se preocupavam com a educação dos seus educandos, que na generalidade eram seus filhos ou netos. Cada um referiu aspetos distintos deste acompanhamento em casa enunciando

comportamentos tais como: procurar uma organização de vida familiar em função deles, prestação de cuidados de higiene, alimentação, vigilância, paciência, afeto, e até preocupação em relação a crianças, que não eram seus filhos, e que não tinham estas atenções. O tema do bairro surgiu como uma inquietação por parte de dois EE, por este espaço ser visto como um contexto de socialização onde havia marginalidade e por isso fonte de maus exemplos para os filhos. Com efeito os fatores associados à habitação no bairro, à marginalidade e crime (Giddens, 2013) estavam presentes na vida destas pessoas e afetavam as decisões educacionais de alguns destes pais. Outros não referiram, mas a *posteriori* percebi que nem todos tinham a mesma visão sobre a socialização no bairro e os contravalores que transmitiam.

Dando lugar à análise do nono tema sobre o percurso casa escola, tive de reconhecer que o tema do bairro voltava a surgir. Três encarregados de educação abordaram o problema da influência das más companhias que provinham do bairro, como lugar de influência dos seus educandos neste percurso, que exigia uma maior vigilância parental. Um deles acrescentou que dentro da escola esta realidade permanecia porque a população escolar incluía os alunos dos bairros. Este tema revelou que dentro da comunidade africana, havia formas distintas de entender os bairros e os ambientes educativos que eles proporcionavam aos seus educandos.

No décimo tema, o mais desenvolvido, apercebi-me que a maioria destes encarregados de educação tinham pouca experiência enquanto tal, este fator podia favorecer a planificação das sessões de formação, uma vez que era uma característica partilhada pela maioria. Outro ponto em comum era que os educandos estavam na sua generalidade no primeiro ciclo, e percebi que as aprendizagens que os pais realizassem na linguagem da escolarização, podiam ser uma mais-valia para as crianças, uma vez que estavam a iniciar o percurso escolar.

Os pais, na sua maioria procuravam manter o contacto com a comunidade educativa havendo situações de exceção. Identifiquei níveis de ausência de consciência do dever de

comparência, por ignorância, desleixo, timidez, e havia ainda que atender aos comportamentos de desrespeito de EE face à instituição, perante os filhos.

Outro ponto da linguagem da escolarização a precisar de ser esclarecida era a questão da disciplinação dos educandos e o que era permitido fazer na escola Portuguesa. Neste ponto encontrei uma associação às suas experiências de escolarização inicial nos PALOP.

Um assunto que estava diretamente relacionado com a categoria principal era a ajuda na realização dos trabalhos de casa. Em sete discursos percebi que havia a preocupação de acompanhar os educandos nas suas tarefas escolares. Naqueles que expressaram as suas dificuldades identifiquei a inversão dos lugares de autoridade porque havia crianças que sabiam mais que os pais sobre as aprendizagens, chegando a existir comportamentos de desprezo por parte de alunos para com os pais. Este foi um tema que ficou em aberto porque enquanto diretora de turma sabia que existiam situações desta natureza, mas implicaria fazer outro estudo sobre as consequências da falta de autoridade dos EE, nos comportamentos dos educandos face à família e no espaço escolar. A expressão do tema 6, de “mandar o menino para a escola”, encontrou aqui mais uma razão de ser, nesta incapacidade dos EE lidarem com algo que ia mais além dos seus saberes sobre a escola e os conteúdos de aprendizagem. A solução a estes problemas era confiar o menino à escola.

#### **Fatores a considerar para as sessões de formação no segundo ciclo de reflexão-ação.**

- O grupo era bastante heterogéneo quanto aos níveis de escolarização.
- O grupo participava da homogeneidade de ter a maioria dos educandos no primeiro ciclo do ensino básico.
- A maior parte do grupo revelou pouca experiência quanto ao acompanhamento dos educandos na sua escolarização.

- O grupo revelou desconhecimento do conceito encarregado de educação com parte da legislação do estatuto do aluno. Acolheram o termo, mas associado à ideia das suas responsabilidades parentais.
- Dificuldades de comunicação com os entrevistados. Neste grupo havia três EE que quase não falavam português, mas compreendiam um pouco. Os outros conseguiam expressar-se e compreender um discurso do dia-a-dia, mas duvidei que conhecessem o vocabulário da escolarização.
- Não existiam, narrativas que mostrassem que estes EE dominassem o conhecimento do dia-a-dia das escolas, ou tivessem uma presença ativa na comunidade educativa. Cumpriam com o dever da escolaridade obrigatória e existiam alguns comportamentos pontuais como resposta às iniciativas da escola para com eles.
- Assim como existia uma ideia positiva da escola também ocorria uma relação da mesma natureza com os professores titulares de turma e os diretores de turma
- Como aspeto negativo, consequência destes âmbitos de desconhecimento, surgiu a questão sobre a atitude que alguns EE podiam ter face à escola, a do excesso de expectativa e confiança face à instituição, traduzida na expressão “Mandar o menino para a escola”.
- Temas a tratar em linguagem da escolarização: A legislação escolar, a comunidade educativa e nela a figura do encarregado de educação, o espaço escolar, a sala de aula, os horários, os materiais escolares, a disciplinação, a população escolar e a sua diversidade.
- Começar a ensinar os conteúdos da LE a partir de introduções nos temas abordados devido à heterogeneidade dos conhecimentos dos entrevistados.



- Existência de outros fatores que dificultavam o acompanhamento, situados nos educandos que migravam para Portugal: crianças ao abrigo dos acordos de saúde entre Portugal e os PALOP, crianças a fazer mudanças dos sistemas de ensino dos PALOP para Portugal, o uso dos crioulos, crianças com várias faixas etárias e com equivalências escolares onde expressavam dificuldades de integração.

### **Fatores que dificultavam o diálogo com a escola e o acompanhamento dos educandos.**

A caracterização das dificuldades que identificámos desde o primeiro tema foram:

- Pertença à classe trabalhadora.
  - Uso do código restrito. Desvantagem face ao código elaborado utilizado na escola.
  - Desconhecimento do código elaborado utilizado pela classe média na escola.
  - Determinantes sociológicos da perceção da classe trabalhadora distintos dos da classe média pelos quais a escola se rege. A possibilidade de lidarem melhor com os projetos a curto prazo, do que com os projetos a longo prazo da cultura escolar.
  - Trabalho precário dos EE com horários situados nas extremidades do dia.
    - Procura de auxílio nos serviços de apoio à população do bairro.
    - Entrega dos educandos às instituições do bairro.
  - Habitação em bairro degradado com marginalidade ou nas suas periferias.
    - As más companhias às quais os educandos estavam expostos.
    - Exemplos de socialização negativa face à escola e a sua influência na população escolar.
  - Outros problemas.
    - Alcoolismo, negligência parental, crianças institucionalizadas.

- Escolaridade realizada nos PALOP, durante e após a descolonização.
  - Descontinuidades nos sistemas de ensino, caracterizados por grandes défices de meios, que implicavam referências e percepções distintas da linguagem da escolarização realizada em Portugal.
  - Predomínio do analfabetismo e baixos níveis de escolaridade que conduziam à inversão dos lugares da autoridade dos pais face aos educandos no âmbito da aquisição dos conhecimentos adquiridos na escola. Emergir de situações de desafio à autoridade do EE.
  - Uso dos crioulos como língua materna.

### **Ameaças à sua permanência na investigação.**

Alguns destes fatores que acabei de referir, apresentaram-se como ameaças à sua permanência na investigação. No conjunto das narrativas, apercebi-me que os determinantes sociológicos da percepção expostos por Bernstein estavam presentes. Havia agregados familiares que viviam no presente devido aos seus empregos precários, onde as metas a longo prazo eram vagas e isso foi notório nos discursos sobre as expectativas para os educandos. Por essa razão temi que não conseguissem perseverar nas sessões e abandonassem por motivos que fossem surgindo. Os empregos precários também eram uma ameaça porque facilmente podiam ser despedidos ou mudar de trabalho, e isso aconteceu logo com duas das entrevistadas, a E13 e a E14 que alegaram que não participariam das sessões de formação pelo facto de terem encontrado trabalho e haver incompatibilidades de horário. O entrevistado E7 já tinha dito desde o início que não podia participar pela mesma razão, a E6 mostrou estar indisponível sem dar justificação.

### **Análise do quarto bloco temático, décimo primeiro e décimo segundo temas.**

O décimo primeiro tema aborda a relação com as Tecnologias Digitais por parte dos Encarregados de Educação.

### ***Acesso às tecnologias digitais.***

A primeira categoria deste tema tratou de identificar nas narrativas dos entrevistados, as distintas tecnologias digitais que conheciam e às quais tinham acesso.

Todos os entrevistados tinham televisão e telemóvel e houve (E12, E13) quem fizesse referência à impressora e ao Tablet. A utilidade que davam aos telemóveis resumia-se em fazer e receber chamadas da família, (E1, E2, E4, E5 e E10), o participante E2 dizia que recebia chamadas da escola, e a E10 dizia que a filha surda também comunicava com ela fazendo uso das mensagens. Havia outras referências como era o caso do uso da play station (E1 e E5) pelos educandos, os leitores de CDs (E3, E4 e E13) e de DVDs (E6, E7, E9, E11, E14, E15), e as máquinas fotográficas digitais (E4, E6, E9, E13, E14).

### ***Acesso ao computador e estado de conservação.***

Era do meu interesse saber quantos destes encarregados de educação tinham acesso ao computador em casa, para poder ser utilizado durante as formações.

Do conjunto dos entrevistados, dez tinham acesso a um computador em casa. (E1, E2, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E13, E15), deste grupo sete viriam a ser participantes na investigação. Os entrevistados E1, E3, E4, E5 e E12, não tinham.

Concluí que metade dos participantes tinham computador em casa e alguns deles deram conta do estado de conservação em que se encontram os aparelhos. A participante E1, deu a entender que já teve computador, mas estava avariado há um mês e a participante E8, disse que o filho mais novo o estragou e que era muito caro arranjá-lo.

### ***Recurso a meios ilegítimos para a aquisição de algumas das tecnologias digitais.***

Um dos problemas que se colocava a estas pessoas na sua aquisição era o preço elevado face ao nível socioeconómico baixo em que se encontravam, como dizia a entrevistada E10. Daí que não fosse de estranhar o discurso da entrevistada E1 que falou da marca branca que se vendia lá no bairro. Dizia que era boa porque já vinha tudo incorporado! Quando falava da

marca branca estava-se a rir, dando-me a entender que se referia a algo que não podia falar claramente. Usou o discurso da marca branca para não dizer que estes artigos eram roubados e vendidos a baixo preço.

Pude concluir que estas pessoas queriam participar da sociedade da informação e comunicação, mas tinham o agravante do seu nível socioeconómico baixo que se apresentava como uma barreira para a aquisição e conservação das tecnologias digitais. Situação que alguns contornavam pela via da aquisição por meios ilícitos.

### ***Literacia computacional dos entrevistados.***

A análise à sua literacia computacional permitiu-me identificar dois aspetos da mesma: os níveis de aprendizagem que tinham em computadores e a utilidade que lhes davam.

#### *Participantes com alguma aprendizagem formal em computadores.*

De todos os entrevistados apenas quatro disseram (E2, E5, E9, E13) ter tido alguma formação em computadores. A E2 disse que foi quando fez o curso de alfabetização de adultos, mas referiu que tinha dificuldades em utilizá-lo, que necessitava por vezes da ajuda de uma filha mais velha. A entrevistada E5 disse que quando fez um curso de “ajuda de mães”, aprendeu a “mexer” no computador e que conseguia utilizá-lo. A E9 foi quando fez o nono ano, que fez um bocadinho de “informática”. A entrevistada E13 diz que foi fazer, mas que a formadora se enganou no nível dela e a colocou mais acima. Disse que foi muito difícil! Não referiu que tenha aprendido.

#### *Participantes sem aprendizagem formal em computadores.*

Quanto aos que não tiveram formação, os participantes E4 e E12 afirmam que nunca a tiveram, nem trabalharam com um computador.

*Entrevistados sem aprendizagem formal, e com algumas aprendizagens informais em computadores.*

A E1 não teve formação, mas dizia que a sua curiosidade a tinha levado a aprender por si própria, e que conseguia escrever no computador. A entrevistada E6 também não teve, mas sabia utilizar um pouco, sabia escrever, mas que não sabia imprimir. O entrevistado E7 também não teve formação, ia aprendendo aos poucos por si mesmo, mas definia-se como um “cromo”, alguém que dominava a sua prática embora não fosse viciado. A participante E10 não tinha formação, mas dizia que sabia ligar, já tinha andado a mexer sozinha. As participantes E11 e E14 diziam que não tinham formação, mas que até sabiam entrar no computador. A participante E15 também se encontrava numa situação semelhante, mas o filho mais velho às vezes ensinava-a, mas pouco porque estava cansado ou não tinha paciência.

Verifiquei que esta aprendizagem informal era assistida pelos educandos, também a E8, a E11 e a E15 deram essa informação.

### ***Interesse em aprender.***

Os entrevistados E3, E4, E6 e E10 disseram que gostariam de aprender a utilizar o computador, sendo que a entrevistada E10 acrescentou que gostaria de conhecer o bem que deles vem, mas também os perigos. Alguns deles estavam mais céticos quanto à sua capacidade de aprendizagem. A entrevistada E2 tinha receio de já não conseguir aprender mais, porque com a idade, encontrava-se cansada. A E5 disse que se não aprendeu até agora não sabia se lhe ia entrar na cabeça, e a E11 disse que tinha a cabeça muito ocupada, que tinha tentado em casa e não conseguia.

A participante E5 disse, entretanto que no bairro, quem quisesse podia aprender, bastava ir à instituição que lhes ensinavam durante uma hora e concluiu dizendo que talvez seja uma questão de se voltar a lembrar.

### ***Breves conclusões.***

Recolhi a informação de que quatro dos entrevistados tinham tido acesso a algum nível de aprendizagem formal em computadores, mas ao mesmo tempo disseram que foi pouca, nunca mais de um ano de formação. Três entrevistados assumiram que eram analfabetos neste campo e os outros quatro nunca tiveram formação, mas algum contacto com o computador e os seus componentes e também conheciam algumas das suas ferramentas.

Para as sessões de formação dever-se-ia valorizar e aproveitar a experiência daqueles que diziam já ter tido contacto com os computadores e o desejo que alguns revelaram em querer aprender, apesar dos seus receios, incluindo momentos onde se deveria favorecer a contribuição dos que tinham alguma formação, no âmbito dos princípios da participação e da colaboração da investigação-ação (Kemmis & McTaggart, citados por Cohen et al., 2006).

Também era do meu interesse saber que havia nas instituições dos bairros espaços onde se disponibilizavam computadores e até pessoas com formação para os ensinarem a utilizar. Desta forma existia a possibilidade de terem acesso a computadores para treinar caso não os possuísem.

### ***Literacia da informação dos entrevistados.***

A análise dos dados permitiu-me identificar elementos associados à literacia da informação: a capacidade que os entrevistados mostraram em descobrir informação, de a compreender e até de resolver problemas através dela (Nishimuro, 1999).

No que se refere à capacidade de descobrir informação e de a compreender, destacaram-se os entrevistados E1 e o E7 que diziam que gostavam de pesquisar coisas na Internet.

As redes sociais eram as mais usadas como forma de obter alguma informação sobre o dia-a-dia das realidades quotidianas dos amigos e familiares. Os entrevistados E1, E2, E5, E6, E7e E9 e E15, diziam que acediam ao Facebook, as guineenses E8 e E12 diziam conhecer, mas não cheguei a saber se eram elas a aceder, porque eram analfabetas, e podiam ter quem as

ajudasse. A E8 chegou a dizer que mandava mensagens para a família na Guiné, o que me levou a deduzir que ela também podia ter o conhecimento da existência do email, e falava com uma irmã por meio de videoconferência para a Alemanha. A E14 também referiu que usava a videoconferência para ver e falar com a família em Cabo Verde e que via fotografias e acedia às notícias do dia. Ainda a E1 referiu o gosto por ouvir músicas, encontrar receitas de culinária e até compreender doenças do seu interesse, e algumas outras curiosidades. O entrevistado E7 disse que gostava de procurar coisas de Angola e por fim a entrevistada E15 retirava da internet os testes de condução.

Apenas os entrevistados E1 e E7 mostraram saber descobrir informação no computador e de a compreender. Destes apenas permaneceu no estudo a entrevistada E1.

Se considerar que utilizar as redes sociais para falar com a família no estrangeiro e matar saudades significava resolver problemas de comunicação a distância, então podia dizer que neste campo havia entrevistados com alguma literacia da informação, mas ao mesmo tempo não tinha informações suficientes para saber quem utilizava realmente o computador. Era mais correto dizer que a maioria do grupo não possuía competências de literacia da informação.

***Análise do décimo segundo tema. Relação dos encarregados de educação com os educandos sobre as tecnologias digitais.***

Este tema resultou da intenção de recolher dados sobre o conhecimento que estes EE tinham sobre as vantagens e os perigos que estavam associados ao uso das tecnologias digitais por parte dos seus educandos. Apresento o levantamento das tecnologias digitais que possuíam, como as dominavam, quais utilizavam, o sentir destes pais quanto à presença delas nas suas vidas, e os receios que me comunicaram.

### ***O acesso dos educandos às tecnologias digitais seu uso.***

Todos os educandos tinham contacto com as tecnologias digitais. Pedindo computadores (E1, E3 e E8) a psp playstation store, jogos (E1, E7 e E14), o tablet (E7 e E14), o telemóvel (E4, E10), a pen drive (E12), aquilo que os outros têm (E1, E3 e E7) e aquilo que a mãe nem sabe o nome (E13). Os educandos da E9 e da E11, ainda não pediam dessas coisas.

Apercebi-me que os entrevistados E4 e E9 não entenderam a pergunta e falaram de outros bens, afirmando que os filhos pediam roupa, sapatos, comida, borrachas e canetas.

Face a todos estes pedidos havia aqueles (E1, E3, E8, E9, E12) que diziam que se iam esforçar para dar-lhes o que pediam, ou comprar algo parecido. Também havia quem dissesse que não se podia ter tudo o que os outros tinham (E5, E9). As participantes E4 e E10 disseram que não davam o telemóvel aos filhos e que havia pedidos cujas respostas dependiam do que a escola lhes dizia deles.

O entrevistado E7, estava preocupado com uso do telemóvel por parte das crianças porque as impedia de serem crianças e de brincarem na rua, e preocupava-o o tempo que as crianças passavam em casa ou até o acesso que tinham ao Facebook ainda tão pequenos.

A participante E3 disse que numa das instituições do bairro havia um clube onde os filhos podiam aprender. As participantes E3 e E5 revelaram muito orgulho no progresso dos educandos, e até que fossem eles a ensinar os próprios pais. Houve discursos onde os pais (E1, E9, E10, E13) disseram que os filhos dominavam mais as tecnologias digitais que eles mesmos. A participante E1 disse que brincando, brincando eles iam aprendendo a utilizá-las e ficava dizendo que se sentia antiquada ao lado do sobrinho.

### ***Conteúdos que os educandos acediam no computador, televisão e telemóvel.***

Os entrevistados E2, E5, E9, E10, E11, E15, referiram que os educandos gostavam sobretudo programas de entretenimento de jogos e desenhos animados na televisão e tinham o acesso à rede social do Facebook. Depois havia quem falasse do acesso a aplicações mais



específicas orientadas às suas necessidades, o programa de língua gestual era utilizado pela filha mais velha da participante E10, que era surda e o educando mais velho da E8, já adolescente, procurava exercícios de língua portuguesa.

### ***Vigilância parental no acesso dos educandos às tecnologias digitais.***

#### *Perigos identificados no uso das tecnologias digitais.*

O entrevistado E7 preocupava-se com os conteúdos que as crianças podiam ter no acesso às redes sociais, a participante E2 e a E6 também mostraram esta mesma preocupação, sobretudo com o contacto com estranhos que apresentavam falsas identidades. A E1 referiu o acesso a conteúdos indesejados pelo excesso de confiança no uso do computador, porque investigavam e colocavam-se em situações de saber o que não tinham de ver e ouvir. Existia o risco de verem conteúdos pornográficos na ausência dos pais dizia a participante E2, por causa do filho de 12 anos, mas também porque outros colegas o podiam convidar a ver. Também temia que estes contactos conduzissem ao tráfico humano e dizia que advertia bastante o educando que agora estava no quinto ano. A entrevistada E13 dizia que a Internet era uma porta para o mundo e que vigiava o filho para saber com quem é que ele falava e de não aceitar qualquer amigo. Reconheceu que não sabia ao certo todos os conteúdos que o filho acedia pela Internet.

Estes perigos foram mencionados apenas por cinco entrevistados (E1, E2, E6, E7, E13). A participante E8 não falou dos computadores, falou da televisão e temia o acesso a programas sobre guerra.

#### *Vigilância e restrições no uso das tecnologias digitais para os educandos.*

Foram seis os entrevistados a falarem da vigilância e restrições no seu uso. A entrevistada E2 referiu que, por vezes, o educando a queria enganar, quanto ao que via e com quem falava, e que contava com o auxílio da filha mais velha para essa vigilância. Os entrevistados E5, E8,

E10 e E11 falaram de controlo das horas em que acediam e a E1 não deixava que os filhos usassem o seu computador por questões de privacidade. Pelo receio que colegas violentos lhes roubarem os telemóveis na escola a participante E2 e a E1 davam-lhes telemóveis baratos. A E2 ainda referiu que os aparelhos de música e o tablet não fazia sentido levarem para a escola uma vez que não era o espaço para serem utilizados.

### **A história descritiva que emergiu desta codificação.**

Na categoria central, (tema5, categoria1) verifiquei que a maioria dos entrevistados possuía níveis de escolaridade inexistentes ou situados ao nível do ensino básico, apenas com duas exceções que tinham frequentado o secundário e que todos, exceto um, foram realizados em países africanos de língua oficial portuguesa. Os autores Kirsh & Lennon (2005) referem que a literacia tradicional era um fator que condicionava a proficiência dos indivíduos no domínio das tecnologias da informação e comunicação, levando-me a relacionar estes dois fatores, que se revelaram pontos fracos, com a categoria central.

Voltando a atender à média de idades e ao lugar de realização da sua escolarização, agora em contexto de pesquisa sobre a infoexclusão, e em conformidade com as informações de Castells (2003), estes EE não podiam ter acompanhado o surgir do capitalismo informacional/global, tendo mais bem participado do que ele designou por apartheid tecnológico vivido em grande parte da África subsariana.

Este fator cultural apresentou-se como mais uma descontinuidade que implicou um conjunto de desvantagens deste grupo contribuindo para a sua iliteracia computacional e da informação. No Quadro 24 encontra o leitor a informação quanto ao acesso que o grupo de participantes no estudo tinha aos computadores, e alguns elementos sobre a sua literacia computacional e da informação.

## Quadro 24

*Caraterização dos Participantes Quanto à Literacia Computacional e da Informação*

	<i>Acesso a computador</i>	<i>Alguns elementos essenciais da literacia computacional.</i>		<i>Alguns elementos essenciais da literacia da informação.</i>	
Participante	Ter acesso a computador em casa	Alguma aprendizagem formal	Alguma aprendizagem informal	Descobrir e compreender informação	Resolução de problemas
E1	X	---	X	X	X
E2	X	X	?	?	?
E3	---	---	---	---	---
E4	---	---	---	---	---
E5	---	X	?	?	?
E8	X	---	X	---	---
E9	X	X	?	?	?
E10	X	---	X	?	?
E11	X	---	X	?	?
E12	---	---	---	---	---
E15	X	---	X	?	?

*Nota:* na tabela apenas constam os elementos relativos aos participantes da investigação. A ausência de narrativas que esclarecessem elementos foi apresentada sob a forma do ponto de interrogação.

Alguns sinais de esperança encontrei-os nas palavras dos autores Kirsh e Lennon (2005) que dizem que as pessoas podiam possuir baixas competências técnicas, mas com algumas competências de literacia eram capazes de desenvolver novas capacidades técnicas, e isto verificou-se claramente quanto à participante E1 que tinha o nono ano, e embora não tivesse aprendizagem formal em computadores, adquiriu as competências básicas em literacia computacional sendo a única participante a apresentar sinais de ter alcançado alguma literacia da informação. Já os outros participantes que também não tiveram formação em

computadores, e até os que tiveram alguma, apesar de manifestarem interesse nas possibilidades de acesso à informação que estes lhes proporcionam, não mostraram sinais que me assegurassem, que tivessem conhecimentos técnicos suficientes e/ou competências de literacia para aceder por si próprios à informação.

Quanto à presença das tecnologias digitais na vida dos educandos, apurei que estavam presentes, que na sua generalidade as crianças utilizavam-nas no contexto do lazer e muitos com o recurso às redes sociais apesar de terem 7 a 10 anos de idade. Já na perceção dos perigos que podiam advir para o seu uso apenas cinco entrevistados tinham noção da existência de perigos e falavam da necessidade da vigilância.

### ***Fatores a considerar para as sessões de formação.***

Concluí que para avaliar o contributo das tecnologias digitais na aprendizagem da linguagem da escolarização destes EE, tinha de as abordar também num contexto de aprendizagem inicial, porque a maior parte do grupo carecia de competências digitais. Era mais um desafio que me era colocado na hora de as incluir nas sessões. Importa não esquecer que o uso das tecnologias digitais também era parte integrante da linguagem da escolarização, o que sucede é que nesta investigação tiveram uma abordagem destacada porque neste estudo pretendi conferir-lhes um lugar de destaque, que me obrigou a realizar uma caracterização, devido à sua colaboração neste processo de ensino aprendizagem na linguagem da escolarização.

O facto da maioria dos EE não ter noção da informação que era disponibilizada aos educandos nas redes sociais e no uso da Internet, fez-me pensar na urgência de os alertar para essa realidade, e de aprenderem a vigiar os conteúdos que os educandos acediam.

## **Capítulo IV**

### **Segundo Ciclo de Reflexão-Ação**

Neste capítulo apresento o desenho de investigação do segundo ciclo de reflexão-ação, e o esquema que sintetiza a articulação dos cinco domínios atendidos na planificação das sessões de formação que foram: (i) a linguagem da escolarização, (ii) as tecnologias digitais mais usadas na escola, (iii) os princípios de investigação-ação, (iv) os critérios de ação definidos a partir da primeira entrevista (v) e ainda os princípios de andragogia e formação de adultos. Também encontra o leitor a revisão da literatura dos conceitos mudança, formação de adultos e andragogia, assim como a calendarização das sessões, a sua planificação e o respetivo desenvolvimento. Na terceira parte, dedicada à observação, incluí a análise e avaliação do processo formativo, a codificação aberta, axial dos trabalhos apresentados por duas participantes e a teoria que surgiu dessa análise, tal como o segundo guião de entrevistas com a respetiva análise de dados. Por fim na reflexão final apresento a teoria resultante e as razões que motivam a alteração da estratégia formativa.

#### **Desenho de Investigação do Segundo Ciclo de Reflexão-Ação**

Tendo como base o trabalho desenvolvido no primeiro ciclo de RA e a teoria que emergiu da codificação seletiva do primeiro grupo de entrevistas, dei continuidade à investigação que consta do desenho de investigação que se encontra no Quadro 25.

## Quadro 25

*Desenho de Investigação do Segundo Ciclo de Reflexão-Ação*

<i>Janeiro a abril de 2014</i>			
1º passo	2º passo	3º passo	4º passo
Planificar	Atuar	Observar	Refletir
Elaborar um plano de formação com o respetivo enquadramento teórico.	Confirmar datas e horário das sessões de formação com a direção do agrupamento e com os participantes.	Elaborar o segundo guião de entrevistas. Realizar entrevistas. Analisar dados.	Refletir sobre os dados recolhidos. Perspetivar o terceiro ciclo de reflexão-ação.
Dar continuidade à revisão de literatura.	Recorrer ao espaço escolar e às tecnologias digitais nele existentes, e àquelas a que têm acesso os participantes. Planificar e realizar semanalmente as sessões de formação. Realizar mudanças pertinentes. Recolher dados.		

**Primeiro Passo: Planificar**

Os dois momentos que constituíram este primeiro passo, concretizaram-se na elaboração de um esquema representativo dos domínios do plano de formação e a revisão de literatura de três conceitos que se revelaram essenciais para o concretizar: formação de adultos, andragogia e a mudança em educação.

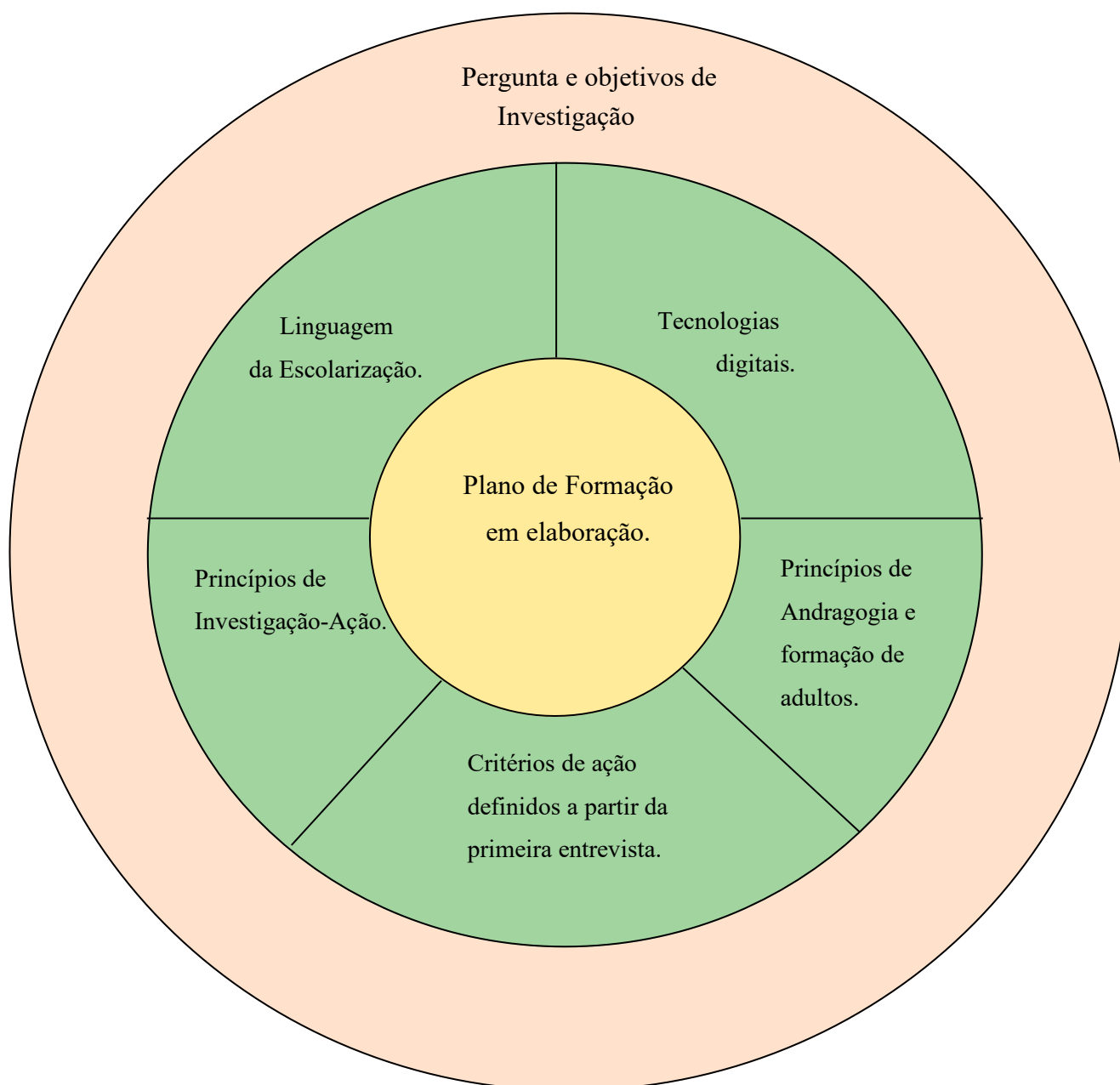
**Plano de formação.**

Para assegurar que a pergunta de investigação e os seus objetivos fossem atendidos nesta segunda fase do projeto, elaborei o plano de formação que considerou os seguintes domínios:

(i) a aplicação dos princípios metodológicos da investigação-ação e os métodos de recolha de dados, (ii) os critérios de ação definidos a partir da análise do primeiro grupo de entrevistas (iii) a aplicação dos pressupostos da formação de adultos e os procedimentos de ensino aprendizagem da andragogia, (iv) os conteúdos vistos como necessários em linguagem da escolarização e (v) a realização das sessões recorrendo às tecnologias digitais presentes na escola considerando a lecionação de conteúdos em tecnologias da informação e comunicação.

Essa interação está representada na figura 7.

No capítulo anterior, após a análise das primeiras entrevistas, apresentei os elementos que deviam ser atendidos no Plano de formação, em três destes domínios: a linguagem da escolarização, as tecnologias digitais, e ainda critérios de ação definidos para a relação com os participantes neste processo formativo. Falta expor a revisão de literatura dos domínios da Formação de adultos e Andragogia, do conceito Mudança essencial aos princípios de IA, e explicar a integração destes princípios no plano de formação



*Figura 7.* Conjunto de domínios considerados na elaboração do plano de formação.

### **Breve revisão da literatura: O conceito mudança.**

Fullan (2015) expressava que a mudança é uma realidade individual e social, mas o seu acontecer não é propriamente uma tarefa fácil. Citando Harris (1975) dizia que toda a mudança real envolvia perda, ansiedade e luta e que para que ela aconteça, existiam fatores



que conduziam o ser humano a ela, ou então ocorria porque o ser humano a iniciava voluntariamente.

Esta informação fez-me entender que neste estudo quem sentia a grande necessidade de mudança destes encarregados de educação face à escola, era sobretudo eu, porque senti a necessidade de dar uma resposta a um problema necessitado de intervenção. Como a necessidade não surgiu nos participantes, mas fui eu que procurei mostrar-lhes a relevância de alcançarem novas aprendizagens sobre a escola, para poderem mudar comportamentos face ao acompanhamento dos seus educandos, devia saber que quem estava mais disposta a mudar era eu.

E como toda a mudança envolve perda e ansiedade, e ainda havia a possibilidade de eles participarem do estigma étnico e até do estigma da pouca escolarização, (Cavaco, 2002) temi que assumissem atitudes de defesa, face às propostas de mudança. Para que estas pudessem acontecer, vi que era necessário cuidar os níveis de confiança como prioridade nas relações a estabelecer. Só pela confiança conseguiria suscitar o diálogo e a reflexão para uma possível aceitação destas propostas.

Esta abordagem em confiança faz parte das sugestões de McNiff (2013). A autora adverte os leitores, que a mudança social ocorre quando as pessoas pensam por elas mesmas e se mobilizam para a ação. Daí que em investigação-ação se deva evitar a linguagem de que “nós implementamos mudanças” ou até “nós mudamos pessoas”. A autora afirma que ninguém pode, ou tem o direito de mudar outras pessoas, porque estas pensam por si mesmas e têm direitos. As mudanças sustentáveis ocorrem desde o interior, e em investigação-ação o que se procura é encontrar caminhos para encorajar à mudança e que este conceito deve ser sobretudo abordado na perspetiva de que “eu mudo-me” e não, “eu mudo-te”.

### **Revisão da literatura: Adultos, Formação de Adultos e Andragogia.**

Fez-se necessário dar a conhecer o que se entendeu neste estudo por adulto, formação de adultos, andragogia e em que medida intervieram nesta etapa da investigação.

#### ***Breve revisão da literatura: O conceito adulto.***

Dentro da variedade de sentidos atribuídos ao conceito adulto, pela variedade de usos e critérios utilizados para o definir legalmente nos diversos países, culturas, e também face às diversas formas de representar esta fase da vida, acolhi neste estudo dois usos do termo adulto, de entre alguns dos critérios para a sua definição abordados por Cavaco (2009): o primeiro aspeto que define o adulto está unido à idade legal, do reconhecimento da sociedade portuguesa, da entrada na idade adulta que é de 18 anos; o segundo, retirado de Boutinet (1999), citado pela autora, está relacionado com a experiência de vida dos sujeitos e possíveis níveis de maturidade, que contempla três fases da temporalidade da vida adulta.

A partir das informações obtidas na primeira entrevista, a maioria do nosso grupo de participantes, situava-se (todos exceto um) na segunda fase da vida adulta, ou seja, o adulto-médio (44-55 anos) que “ocorre quando as pessoas já empreenderam um conjunto de experiências profissionais, sociais e familiares e estão dispostas a reinvestir essas experiências em novos projetos para rentabilizar o que já adquiriram e aproveitar o tempo que ainda resta”. (Cavaco, 2009, p.56).

Desta definição destaca-se um aspeto que é a dimensão da experiência de vida, que também se encontra dentro dos procedimentos propostos na andragogia, cuja revisão de literatura se encontra mais adiante e que acolhi na realização das sessões (Knowles, 2005).

#### ***Breve revisão da literatura: formação e processo formativo.***

Para o estudo dos conceitos, formação e processo formativo, recorri aos pareceres de vários autores que os trataram no âmbito de uma antologia realizada sobre o método autobiográfico e a formação (Finger & Nóvoa, 1988). Nessa antologia, segundo Josso (1988)

o conceito de formação deve ser entendido como complexo por apresentar uma dificuldade semântica, porque engloba tanto a atividade no seu desenvolvimento temporal como o seu respectivo resultado.

Tendo estudado os processos de formação, a autora referia que esta ambiguidade inerente ao conceito formação, também se verificava nestes processos, não se distinguindo “a ação de formar (do ponto de vista do formador, da pedagogia utilizada, e de quem aprende) da ação de formar-se”. Havia que considerar estes três âmbitos no processo formativo. A investigadora, a andragogia, e os participantes.

Para a elaboração da teoria que surgia de um processo formativo, recolhi o modelo que esta autora utilizou, que se centrava em dois campos de análise: o das aprendizagens que o formador fazia e o das aprendizagens realizadas pelos participantes. Verifiquei que os autores da modalidade de IA escolhida para esta investigação, consideravam igualmente estes campos de análise, daí tê-la acolhido para a avaliação do processo formativo.

Como apresentei anteriormente, no capítulo sobre a metodologia, segui os procedimentos sugeridos por McNiff (2013) sintetizados na figura 6, onde se visualiza o esquema sobre as relações transformantes de mútua e recíproca influência entre os participantes e o investigador. Tanto os sujeitos em análise como os métodos de recolha de dados utilizados no processo formativo, constam no capítulo sobre a metodologia (Quadros 11, 12 e 13).

### ***Breve revisão da literatura: a andragogia.***

Para saber quais os procedimentos adequados à aprendizagem de adultos, recorri à ciência sobre a aprendizagem de adultos, denominada de andragogia. (Knowles, et al. 2005). Segundo os autores, foi Lindeman (1926) quem identificou os cinco principais pressupostos da

formação de adultos, e que exponho<sup>7</sup>, traduzidos do Inglês (retirado de Knowles, et al., 2005, pp.115-116): (i) os adultos são motivados a aprender de acordo com as necessidades da sua experiência e interesses que a aprendizagem satisfará, sendo estes os pontos de início a considerar para organizar atividades com adultos; (ii) a orientação para a aprendizagem nos adultos é centrada na vida, daí que as unidades apropriadas para a organização de aprendizagem de adultos são situações da vida, não assuntos. (iii) a experiência é o recurso mais rico para a aprendizagem dos adultos portanto, a metodologia central da educação de adultos é a análise da experiência; (iv) os adultos têm uma profunda necessidade de se autodirigirem, portanto, o papel do professor é de se envolver num processo de investigação mútua com eles ao contrário de lhes transmitir o seu conhecimento e de seguida, avaliar a sua conformidade com ele; (v) as diferenças individuais entre as pessoas aumentam com a idade, portanto, a educação de adultos deve preparar-se e prever diferenças de estilo, hora, local e ritmos de aprendizagem.

Vali-me deste conjunto de elementos utilizado no processo de aprendizagem de adultos, organizado por Knowles et al. (2005). A aplicação dos elementos de andragogia para as sessões estão sintetizados no Quadro 26 tendo omitido a coluna da aproximação pedagógica.

---

<sup>7</sup> 1. Adults are motivated to learn as they experience needs and interests that learning will satisfy; therefore, these are the appropriate starting points for organizing adult learning activities. 2. Adults' orientation to learning is life-centered; therefore, the appropriate units for organizing adult learning are life situations, not subjects. 3. Experience is the richest resource for adults' learning; therefore, the core methodology of adult education is the analysis of experience. 4. Adults have a deep need to be self-directing; therefore, the role of the teacher is to engage in a process of mutual inquiry with them rather than to transmit his or her knowledge to them and then evaluate their conformity to it. 5. Individual differences among people increase with age; therefore, adult education must make optimal provision for differences in style, time, place, and pace of learning.

## Quadro 26

*Elementos do Processo da Andragogia*

<i>Elementos</i>	<i>Aproximação</i>
1-Preparar os alunos	Fornece informações. Prepara para a participação. Ajuda a desenvolver expectativas realistas. Começa a pensar nos conteúdos.
2- Ambiente	Descontraído, confiança. Mutuamente respeitoso. Informal, caloroso. Colaborativo, entreajuda. Abertura e autenticidade. Humanidade.
3- Planificar	Mecanismo de planificação mútua por parte dos alunos e do ajudante.
4- Diagnóstico das necessidades	Por avaliação mútua.
5- Definição de objetivos	Negociação mútua.
6- Projetar planos de aprendizagem	Com uma sequência ligeira.
7- Atividades de aprendizagem	Organizado em unidades de problemas. Técnicas baseadas na experiência.
8- Avaliação	Avaliação conjunta do diagnóstico de necessidades. Análise conjunta do programa.

*Perspetiva de constrangimentos na aplicação dos elementos do processo da andragogia.*

Continuando a considerar as possíveis dificuldades dos participantes de traçar objetivos a longo prazo e a provável dificuldade em planificar, pelo hábito de viverem mais o momento presente, prevê encontrar constrangimentos na aplicação de quatro elementos do processo da andragogia que implicavam hábitos de organização a longo prazo: a planificação, o diagnóstico das necessidades, a definição de objetivos, e a projeção de planos de aprendizagem.

Queria, entretanto, que estes passos pudessem vir a acontecer, para que os participantes entrassem no dinamismo de colaboração e serem autocríticos na realização do projeto, conforme os princípios da investigação-ação. Daí que a minha atitude enquanto investigadora teve que ser dinâmica e criativa a fim de elaborar planos de aprendizagem que tivessem uma sequência ligeira, organizada a partir da colocação de problemas associados às suas experiências de escolarização, problemas sentidos, dando espaço ao diálogo necessário para os ouvir e compreender. O primeiro elemento “preparar alunos”, e o segundo, “ambiente” de formação, eram muito importantes para dar lugar ao espaço de confiança que queria promover. Fizeram parte da planificação de cada sessão e cada uma foi pensada, discernida e elaborada num processo semanal, e em discernimento com a comunidade científica ou com os docentes participantes, porque tinha de ter a mente aberta para lidar com este grupo que, para mim, era desconhecido e se apresentava como uma novidade e um desafio.

No Quadro 27 constam os elementos considerados nas sessões de formação a partir dos elementos da andragogia.

Quadro 27

*Elementos Considerados nas Sessões de Formação a Partir do Domínio da Andragogia*

<i>Objetivos</i>	<i>Conteúdos</i>	<i>Valores assumidos pela investigadora</i>	<i>Ações centradas nos participantes</i>	<i>Ações centradas na investigadora</i>
Preparar os participantes.	Fornecer informações sobre as sessões.	Proporcionar informação. Diálogo.	Acolher. Dialogar.	Acolher. Informar os participantes
	Preparar para a participação	Abertura a novidades.		Escutar os participantes e recolher opiniões,
	Ajudar a desenvolver expectativas realistas.			sugestões, pedidos dentro dos objetivos propostos.
	Pensar nos conteúdos.			

Ambiente.	Descontração, confiança Respeito mútuo. Informalidade. Colaborativo, entreajuda Abertura e autenticidade.	Diálogo. Autenticidade. Empatia. Informalidade. Colaboração. Recetividade. A “normalidade” face aos participantes.	Acolher.  Dialogar. Recetividade. Colaborar conforme as capacidades e iniciativas de cada um.  Recetividade.	Acolher.  Criar espaço de lanche e de diálogo.  Atender individualmente  Solicitar a colaboração.  Reconhecer o valor das pessoas e das suas histórias de vida.
Planificar.	Linguagem da Escolarização e Tecnologias digitais.	Organização semanal.	Fazer propostas.	Escutar e informar os participantes dos temas das sessões e dialogar com eles.  Elaborar uma planificação semanal e enviar a mesma à professora orientadora.
Diagnóstico das necessidades.	Análise dos dados recolhidos.	Rigor na aplicação dos métodos de recolha de dados e análise.	Dialogar nas sessões e dar feedback.	Elaborar os relatórios e diários semanais.
Diagnóstico de objetivos				Realizar análise semanal e avaliar.
Projetar planos de aprendizagem.	Com uma sequência ligeira.	Respeitar os ritmos de aprendizagem dos participantes.		Atender às listas de necessidades elaboradas para o efeito. Diálogo com os participantes e identificação

	Organizado em unidades de problemas.	Abertura a novidades e à realização de mudanças.		dos seus pontos fortes e fracos. no processo de ensino aprendizagem
Atividades de aprendizagem.	Técnicas baseadas na prática. Suscitar novas experiências de escola.	O valor da experiência e da componente prática.	Realizar as tarefas propostas.	Considerar sempre as situações de vida e a experiência nas aprendizagens dos participantes.  Inserção de uma componente prática.
Avaliação.	Avaliação conjunta do diagnóstico das necessidades.  Análise conjunta do programa	Abertura a novidades e à realização de mudanças.  Procurar melhorias.	Dar a sua opinião sobre o decorrer das sessões.  Aceitar ritmos distintos.	Suscitar momentos de diálogo e avaliação. Elaborar relatórios, diários e realizar avaliação semanal.  Discernir acontecimentos semanais com a professora orientadora. Aceitar ritmos distintos.

### **Aplicação dos princípios da investigação-ação.**

No desenvolvimento das sessões de formação tive em conta os princípios da IA considerados por Kemmis e McTaggart (1992), retirados de Cohen, Manion e Morrison (2006) e também de McNiff (2013). Apliquei nas sessões de formação os princípios de IA que



previ poderem ser praticados pelo grupo de participantes atendendo à caracterização realizada no primeiro ciclo.

### ***Princípios de IA considerados para as sessões de formação.***

Foram cinco os princípios essenciais à IA que foram aplicados nas sessões, a partir de Kemmis e McTaggart (1992): (i) o princípio que visa uma melhoria da educação por meio de mudanças, (ii) o princípio que estabelece comunidades de pessoas autocríticas, (iii) o da participação, onde as pessoas inicialmente trabalham no sentido de melhorarem as próprias práticas (iv) o princípio da colaboração que envolve aqueles que são responsáveis pela ação no sentido de a melhorar e por fim (v) o princípio de ter a mente aberta, acolhendo o que surge como novidade pela análise dos dados e dos acontecimentos que vão ocorrendo.

### ***Previsão de constrangimentos à aplicação destes princípios de investigação-ação.***

A caracterização do grupo de participantes, realizada a partir do primeiro grupo de entrevistas, fez-me prever constrangimentos na prática dos dinamismos, colaborativo, participativo e autocrítico próprios da IA, pelas descontinuidades identificadas face à escola Portuguesa. Por estas razões, optei por ser eu a assumi-los e a propô-los gradualmente, na medida em que me relacionava e conhecia as pessoas do grupo.

### ***Valores a praticar e sugestões de ação.***

Esta perceção reforçou a necessidade de praticar três valores inerentes aos princípios da IA, os valores da abertura de mentalidade, de procurar soluções, e de realizar mudanças que pudessem minorar ou solucionar problemas. Para a sua concretização pareceu-me adequado suscitar temas e práticas favoráveis à comunicação entre os participantes e suscitar o diálogo crítico no seio do grupo (McNiff, 2016), como, a modo de exemplo do que fiz nas outras sessões (Anexo E) pode-se identificar a sua integração e articulação com os outros domínios na planificação da sexta sessão (Quadro 31).

## Segundo Passo: Ação

Como referi anteriormente, a autora McNiff (2016) diz que se devem recolher dados e avaliar as ações e aprendizagens tanto da investigadora como dos participantes. Nesta etapa dou a conhecer como as minhas ações se concretizaram, tendo elaborado um plano logístico, dentro dos moldes definidos anteriormente. Nesta mesma etapa, ocorreu uma dinâmica de ação e de avaliação semanal das sessões, que contribuiu para tomar decisões acerca dos procedimentos mais adequados quanto à lecionação em linguagem da escolarização e das tecnologias digitais.

### O Plano de Formação

O plano de formação teve o seu início a partir de uma calendarização de dez sessões, no âmbito do calendário escolar de 2013/2014, e realizou-se no segundo período conforme o Quadro 28.

Quadro 28

*Calendarização do Primeiro Grupo de Sessões de Formação*

Período 2º	1ª 23/01/14	2ª 30/01/14	3ª 06/02/14	4ª 13/02/14	5ª 20/02/14	6ª 27/02/14	7ª 06/03/14	----- 13/03/14
Período 2º	8ª 20/03/14	9ª 27/03/14	10ª 03/04/14	Interrupção letiva da Páscoa				

No Quadro 29, para além dos temas que foram sendo definidos para cada sessão, constam as informações sobre os professores convidados, e as visitas aos espaços da escola.

## Quadro 29

*Plano de Formação do Segundo Ciclo de Reflexão-Ação.*

<i>Sessões</i>	<i>Temas</i>	<i>Datas</i>
1	Apresentação. Os componentes do computador.	23/01/14
2	Órgãos de gestão da escola. Presença de uma professora adjunta do diretor do agrupamento.	30/01/14
3	O PowerPoint e as pen-drive	06/02/14
4	Sala de aula e materiais escolares. Presença de uma professora titular de turma do 1º ciclo.	13/02/14
5	Diálogo com os participantes sobre as aprendizagens realizadas.	20/02/14
6	Consolidação de aprendizagens a partir de um programa de destreza e teclado. Presença da mesma professora titular de turma.	27/02/14
7	A disciplina de Educação Física. Presença de um professor de educação física. Visita às instalações desportivas e ao recinto escolar.	06/03/14
---	-----	13/03/14
8	A avaliação.	20/03/14
9	Aprender a avaliar-se. Correção do trabalho para casa com autoavaliação e heteroavaliação.	27/03/14
10	A Internet e as suas possibilidades. Presença da professora de tecnologias de informação e comunicação.	03/04/14

As planificações das sessões encontram-se em anexo (Anexo E), assim como os respetivos registos dos dados recolhidos: relatórios (Anexo F), diários da investigadora (Anexo G), registo de assiduidade e pontualidade dos participantes (Anexo H), e análise de conteúdo dos trabalhos entregues em formato PowerPoint pelos participantes (Anexo I).

### ***Logística do projeto.***

Para dar resposta ao plano de formação, foi necessário garantir a aplicação da logística do projeto (McNiff, 2016), esses aspetos práticos que podia planear com antecedência, que implicou da minha parte, um conjunto de ações semanais, uma rotina que eu própria estabeleci, a fim de garantir que tudo o que estava previsto para a realização de cada sessão pudesse decorrer da melhor forma possível (Quadro 30).

Quadro 30

#### *Logística do Projeto de Investigação*

<i>Âmbitos</i>	<i>Ações</i>
Espaço para as sessões de formação	Garantir as condições de trabalho na sala TIC. Identificar os computadores que estavam funcionais. Garantir o lanche. Comprar o lanche. Garantir a possibilidade de visitar outros espaços escolares
Planificação	Escrever a planificação. Elaborar materiais para o uso nas sessões. Convidar professores e organizar previamente a sessão com cada um. Cuidar de recolher as pendrive e inserir os documentos de interesse para os participantes. Reflexão semanal sobre a sessão que decorreu. Análise de pontos fortes, fracos, tomar decisões para a planificação seguinte. Dar resposta aos cinco domínios do plano de formação
Participantes	Confirmar presenças. Ter telemóvel da investigação em bom estado, para efetuar/receber chamadas.
Recolha de dados	Gravador funcional, não esquecer a recarga de pilhas Elaborar relatório/ diário semanal/ notas. Enviar semanalmente estes dados para a professora orientadora. Receber feedback. Máquina fotográfica e ter um voluntário para cada sessão.
Investigadora	Praticar valores de perseverança, diálogo com outros, abertura de mente, autoavaliação, disponibilidade para a mudança. Cuidar de dar sempre resposta à pergunta de investigação.

A descrição desta rotina e das consequentes reflexões e ações encontram-se sobretudo nos relatórios e no diário semanal que escrevi (Anexos F e G).

McNiff (2013) referiu como sendo útil para a estruturação do diário, organizá-lo a partir de quatro questões: ‘O que é que eu fiz?’, ‘O que é que eu aprendi?’, ‘Qual o significado da minha aprendizagem’ e ‘Quais as suas potenciais implicações?’. Ainda acrescentei duas questões que eu própria me coloquei, ‘O que me preocupa e o que me motiva para dar continuidade a todo este processo?’

Inseri-as porque considerei importante identificar os meus momentos interiores, ter uma atitude de atenção e controlo sobre a minha pessoa, pois intuí que no espaço de tempo de dois períodos letivos, teria muitos desafios pela frente, e importava estar vigilante sobre o que de mim podia favorecer ou prejudicar a investigação. No meio de toda esta roda-viva, porque também estava num regime de trabalhador estudante, nem sempre tive disponibilidade para redigir todos os diários, mas quando não foi possível, fiz o relatório, ou conservei as notas escritas à mão.

### ***Planificação das sessões em conformidade com os cinco domínios previstos.***

Um dos requisitos a cumprir era a integração dos cinco domínios nas planificações, apresento no Quadro 31 a planificação da sexta sessão, para que o leitor identifique a dinâmica criada em cada uma.

Sumário: Diálogo sobre a sessão anterior, realização de exercícios sobre o PowerPoint e destreza no rato e no teclado.

## Quadro 31

*Planificação da Sexta Sessão*

<i>Objetivos</i>	<i>Conteúdos</i>	<i>Estratégias</i>	<i>Tempo</i>	<i>Recursos</i>	<i>Recolha de dados para a avaliação</i>
Acolher os participantes. Evitar que alguém esteja com fome.	Acolhimento.	Acolhimento e lanche.	5 m 5m 10m	Sala TIC Tortas e sumos.	A dinamizadora grava e toma notas pertinentes.
Apresentação do tema.	O PowerPoint e o programa de destreza do rato e teclado.	Apresentação do tema e proposta da estrutura da reunião.		Gravador. Bloco de notas.	
Fomentar rotinas de trabalhos com as tecnologias.		Pedido de repórter fotográfico para a sessão.  Entrega das pendrive com o programa de destreza incluído.		Máquina fotográfica digital.	
Desenvolver o raciocínio crítico por parte de todos os participantes. Estimular a formulação das experiências e aprendizagens realizadas por parte de todos.	Verificação das aprendizagens.	A dinamizadora suscita o diálogo no grupo apresentando a seguinte questão:  - Sobre o que é que falámos e trabalhamos na sessão anterior?	10m	Gravador. Papel e lápis.	A dinamizadora grava, escuta e observa e as sugestões e atitudes dos intervenientes.
Consolidar aprendizagens.	Recorrer ao PowerPoint	Apresentação do programa de	40m	Anexo 006 PowerPoint	A dinamizadora

Utilizar as ferramentas do PowerPoint.	preparado para a sessão.	destreza e do PowerPoint. Exercícios de prática de escrita e inserção de imagens.	Anexo 011 Programa de destreza.	grava a sessão.
Utilizar programa de destreza. Uso do rato e teclado.	Realização de exercícios de escrita, domínio de algumas teclas do teclado e inserção de imagens. Apresentação do TPC.	- Definição de dois grupos de trabalho. - Realização de exercícios.		Acompanha os formandos na realização dos exercícios.
Despedir-se.	Despedida e recolha das últimas opiniões sobre a formação.	Conversa informal. (Conta-se com mais cerca de 10 m extraordinários para conversar). Terminar o lanche.	Tempo extra 10 m	A dinamizadora grava e toma notas pertinentes.

Parte dos objetivos dos primeiros 20 minutos da planificação provieram sobretudo dos elementos da andragogia, quanto ao acolhimento das pessoas, e preparação das mesmas apresentando-lhes o tema, e preparando o ambiente com interpelação à sua participação. As estratégias utilizadas refletem essa intencionalidade procurando predispor as pessoas para a participação, informando-as sobre a temática do dia e incluí-las na ação distribuindo alguma tarefa. A estratégia do momento de lanche, ajudava a criar um ambiente de acolhimento, descontraído, caloroso, informal, que respondia à necessidade de criar níveis de confiança, previstos na análise das primeiras entrevistas, mas ao mesmo tempo fazia parte dos conteúdos da linguagem da escolarização. Pretendia-se ensinar estes encarregados de educação, que não se devia trabalhar com fome. Importa referir que muitos educandos se apresentavam na escola sem tomar o pequeno-almoço, e a repetição desta iniciativa em todas as sessões, tinha a intenção de lhes mostrar a necessidade de alimentar os educandos antes de irem para a escola.

Também importa referir que a hora tardia em que decorria a sessão me conduziu a pensar que todos nós necessitávamos de lanchar antes de lhe dar início porque todos vínhamos de uma jornada de trabalho e estávamos fatigados.

Quanto aos conteúdos sobre as tecnologias digitais pode-se verificar que neste período inicial se distribuíram as pens drives a cada participante com o programa de destreza. Pretendia-se que o levassem para casa e que tentassem inseri-lo nos seus computadores para treinarem, uma vez que o nosso tempo era limitado. Era uma forma de os conduzir a experimentar e explorar os recursos que tinham ao seu dispor fora da escola.

Pode parecer que 20 minutos era muito tempo dedicado ao acolhimento, mas não era, uma vez que eles nem sempre eram pontuais, e importava rentabilizar aquele momento. Como escrevi no relatório da sétima sessão (Anexo F. Relatório da 7ª sessão):

Iniciámos a sessão com o lanche do costume. No início estavam apenas dois participantes e quando chegou o professor (nome) fez-se a apresentação mútua. Em diálogo com os participantes decidiu-se esperar pelos outros até às 18.15m, hora em que iniciámos a visita guiada.

O assunto sobre a pontualidade e assiduidade das quais falarei de seguida, foi o ponto fraco de cada sessão e tive de lidar com essa realidade, porque não a conseguia mudar, nem nesta altura conhecia todos os elementos que estavam na sua origem para a poder abordar de outra forma. Esta gestão do tempo, conferindo mais minutos ao início das sessões foi uma estratégia para gerir essa realidade.

Nestes 20 minutos iniciais procurava dialogar também sobre a sessão anterior, para recordarmos onde nos encontrávamos e tirar alguma dúvida ou aceitar sugestões, dinâmica esta que pertencia aos princípios de investigação-ação, favorecendo o envolvimento de todos os participantes na investigação.



Nos 40 minutos seguintes desenvolvia-se o tema. Nesta sessão que estamos a analisar fiz uma planificação para dois grupos distintos: O grupo que mostrava mais literacia computacional, onde sugeri atividades para consolidação das funcionalidades do PowerPoint; outra para o grupo com menos competências no uso do computador e periféricos, utilizei um programa de destreza no uso do rato e do teclado. Cada sessão, após o acolhimento, era iniciada com um momento expositivo, seguida de imediato da componente prática, para que pudessem experimentar e expressar os seus progressos e as suas dificuldades. Estes são elementos inerentes à andragogia.

Quanto à dinâmica sobre a aplicação dos princípios de investigação-ação pode-se verificar que, como disse anteriormente, estavam centrados na investigadora, mas procurei criar um espaço informal no final das sessões, que implicava uma dinâmica de informação e de diálogo que visava não só conhecer melhor os participantes que ficavam a conversar um pouco, como interpelá-los a dar a sua visão crítica das sessões. Desta forma incluía-os, responsabilizava-os, conduzia-os a uma maior participação no que estava a acontecer.

Nesta sessão também contámos com a presença de uma professora titular de turma que já tinha participado na sessão anterior e que se ofereceu para ajudar. Aqui entrou a componente colaborativa da comunidade educativa.

### ***Análise do plano de formação quanto à dinâmica interna das sessões.***

A aplicação por parte da investigadora dos princípios de IA, dos elementos da andragogia e das conclusões práticas retiradas das primeiras entrevistas, fomentaram os níveis de confiança, corresponsabilidade e o envolvimento dos participantes em estratégias com componente prática e correspondendo às minhas expectativas.

Dou a conhecer a minha perspetiva. Excertos do diário da oitava sessão:

Aprendi: que o esforço por favorecer um clima de confiança, de corresponsabilidade, e envolvimento têm dado origem a um ambiente de maior confiança entre os participantes e também com a dinamizadora. O ambiente é de trabalho.

Aprendi: que quando menos se espera, as pessoas dão saltos qualitativos importantes.

Significado: Está a dar-se o processo adequado de formação de adultos que coincide com o dinamismo de confiança necessário para a investigação-ação.

Implicação prática: Continuar a fomentar o diálogo, a participação, a confiança e dar o passo à corresponsabilidade no processo da investigação-ação. (Anexo G. Diário da 8ª sessão).

Estes excertos mostram como a dinâmica de andragogia e das decisões resultantes das primeiras entrevistas e da conjugação com alguns dos princípios de investigação-ação eram adequados e estavam a dar resultados.

Não desenvolvo mais esta temática uma vez que as dificuldades e desafios se situaram nos domínios da lecionação da linguagem da escolarização, das tecnologias digitais e na assiduidade e pontualidade dos participantes.

### ***Análise do plano de formação quanto à aplicação dos conteúdos em linguagem da escolarização.***

Houve duas sessões que de forma especial me ajudaram a percecionar as lacunas destes participantes quanto ao conhecimento de um fator essencial ao acompanhamento dos educandos, que era o conhecimento dos materiais escolares. Foram a quarta e quinta sessões.

Na quarta sessão, sobre a sala de aula e materiais escolares, realizou-se uma tarefa cuja intenção era verificar como se situavam face aos materiais escolares, se os sabiam reconhecer, identificar o seu estado de conservação, e utilizá-los numa tarefa que se situaria no nível do 1º ano do ensino básico. Centrou-se sobre o lápis de carvão, a borracha, o afia, os lápis de cera e lápis de cor. Havia lápis em distintos estados de conservação e também distintas qualidades

de materiais. Só a participante E10 conseguiu distinguir o estado degradado dos materiais que lhes proporcionei e foi porque lhe dei lápis por afiar e percebeu que tinha de os afiar todos antes de realizar a tarefa. (Figuras 8 e 9). Os outros não conseguiram fazer a distinção. entre lápis de cor que têm uma mina dura, outros que não pintam bem, outros que estavam muito pequenos para usar, a outros faltavam cores, e ainda havia a omissão da borracha ou do afia no estojo. No que se refere à compreensão da tarefa proposta foi necessário ajudar alguns a distinguir entre lápis de cera e lápis de cor, e alguns não cumpriram com a tarefa, por exemplo o participante E4 não uniu o tracejado da flor e a água é encarnada. Tarefas simples que estão ao nível dos desafios lançados às crianças do pré-escolar ou 1º ano do ensino básico, mas que, para alguns destes pais e encarregados de educação, eram desconhecidas ou já esquecidas

Na quinta sessão dediquei tempo ao diálogo com os participantes sobre as aprendizagens realizadas na sessão anterior.



*Figura 8 e Figura 9. Realização de uma tarefa com materiais escolares.*

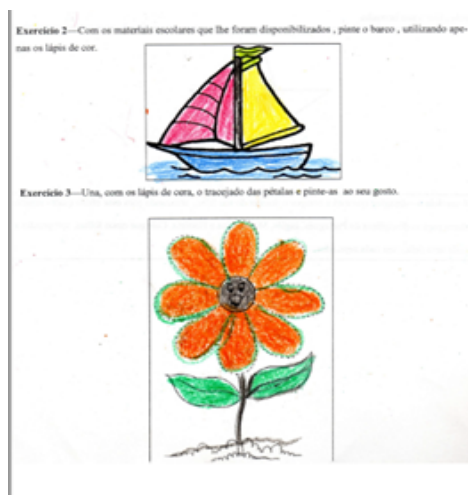


Figura 10 e Figura 11. Trabalhos das participantes E4 e E3.

Nas notas após a quarta sessão escrevi:

O que me impressionou foi a concentração, o silêncio na realização das tarefas propostas. Tão simples como pintar um barco. A seriedade que aquelas pessoas atribuíam a um exercício que seria ridicularizado por outros (Figuras 10 e 11). Ainda bem que estava comigo a professora (nome) que não se deixa impressionar pela pouca formação destas pessoas, e ainda as ajudava as escrever o nome e a data correta...o que parecia ridículo, para eles era importante, motivo de concentração, dedicação, trabalho sério, espaço de aprendizagem para acompanhar os filhos. Acho que estou muito preocupada porque há tanto trabalho a fazer!!! Quando toco no fundo é mais fundo do que eu imagino!!! Por outra parte alegra-me, encontrei o meu ponto de partida

O diálogo estabelecido na quinta sessão sobre a questão, “Alguém foi verificar os materiais escolares do seu filho (a)? Caso o tenham feito o que é que encontraram?”, revelou-me a atitude destes pais face à revisão dos materiais dos educandos. Cito o texto do relatório

que escrevi para o leitor se aperceber da sua mentalidade face a este aspeto do acompanhamento dos educandos.

A única participante que o fez foi a E2 que revisou a mochila da neta que estava no 2º ano e fê-lo com a educanda. Apercebeu-se que a mochila estava toda desorganizada estando os lápis, a borracha e o afia, fora do estojo, encontrando-se espalhados no fundo da mochila. Refere que nem sempre terá tempo para o fazer.

A E11 disse que não o fez porque estava ausente na semana passada, a E1 pensa que o filho (no 2º ano) deve ser responsável pelos seus materiais, não tendo revisado, entretanto a mochila do filho porque este tem de ser tão responsável quanto ela na sua idade. É problema do aluno, não é dela. Ele tem de ser responsável!

Diz que ela se preocupa por não faltar material ao educando, mas eu sei que o estojo dele não está bem composto porque eu sou sua professora e sei que só tem canetas de feltro e faltam lápis de cor. Não a confrontei com o facto, registando apenas o teor da sua conversa e a evidência de que ela não pode saber como está o material se não faz a revisão do mesmo.

Acabei por insistir na importância desta verificação e no final do diálogo aconselhei-a a pensar que o seu filho pode não ser igual à mãe e ter uma maneira de ser parecida com um tio, uma tia, algum familiar. Não falei do pai porque sei que ela não o suporta, mas pareceu-me ter entendido a mensagem. Diferente foi a conversa com a E12, que tem uma posição totalmente oposta. Para ela a sua filha que está no 1º ano, é uma menina determinada que sabe fazer as suas escolhas de material escolar e de roupa. Tem quatro mochilas, mas só usa uma que está rota por baixo e por onde saem os lápis. Depois corrigiu-se dizendo que a aluna tem estojo. O que é certo, é que a EE não têm nenhuma intervenção na forma como a aluna vai vestida para a escola e na decisão sobre os seus materiais escolares, sendo que pode usar os mesmos sapatos

durante meses até estarem rotos. A E1 ainda disse que deitaria a mochila fora caso o seu filho tivesse essa atitude. Tendo sido advertida para o perigo da aluna aprender a fazer apenas o que lhe apetecesse, não só por mim, mas pela E2, a mãe justificou-se dizendo que como tinha referido no início, a aluna apenas tem este comportamento em relação à roupa e aos materiais escolares, sendo uma menina de quem não tem queixas e que lhe obedece noutros aspetos.

Dentro deste perfil de atitude perante os materiais, está também a E5 que referiu que cola o fundo da mochila da filha (3º ano) com fita-cola, para que os materiais não saiam. Perguntámos-lhe se isso tinha bons resultados e ela disse que ainda servia para algum tempo e depois voltava a fazer o mesmo. Diz que não faz a revisão dos materiais da filha porque estes ficam na sala de aula. Sei que é assim porque há muitos alunos da EB1 (nome da escola), que levam os materiais para casa e nunca mais aparecem (a professora titular de turma guarda-os, por essa razão), e como já fui professora desta aluna, sei que ela não tem nada em ordem!

Notava-se a ausência da noção, de que os filhos necessitam de ter os materiais em ordem, como um meio necessário ao seu processo de ensino e aprendizagem na sala de aula. Este processo de ensino e aprendizagem que é essencial para alcançar os sonhos de futuro destes pais em relação aos filhos, não é percebido como importante. Haverá, pois, que voltar a falar de novo no assunto. (Anexo F. Relatório da 4ª sessão).

Eles foram sinceros nas respostas acabando-me por revelar a razão pela qual na escola EB1 as professoras optavam por guardar os materiais, porque se perdiam nas mochilas rotas, ou ficavam em casa acabando por nunca mais voltar para a escola, e também compreender que razões conduziam algumas crianças a estar em autogestão já no primeiro ciclo. Excesso

de responsabilização? Talvez sim, ou talvez uma desculpa para o desconhecimento da importância de terem os materiais em ordem diariamente.

*Aprendizagens realizadas pela autora e teoria que surgiu na interação com os EE.*

Como se pode ler na transcrição do relatório, havia respostas que eu não esperava ouvir, tais como o nível de autonomia que davam a crianças de 5 a 7 anos face à escola, e ao mesmo tempo desligavam-se desta responsabilidade. O discurso chegou a extremos em que as mochilas podiam estar rotas, mas isso não era um grande problema, até porque parecia que o objetivo era levarem a mochila, não tanto o seu estado de conservação para cumprirem com a sua função de transportar os materiais escolares. O material podia perder-se, mas não era grave!

O discurso surpreendeu-me e durante a conversação procurei ter uma atitude de escuta, evitando a todo o custo ser indelicada na forma como tentava dizer que era importante terem outra abordagem face à revisão dos materiais. Até os coloquei a dialogar entre eles, para ver se daí surgiam sugestões, e eles mesmos se informassem mutuamente. Mas também percebi que este diálogo não era fácil porque implicava ter uma opinião diferente, e esta dinâmica de avaliação em conjunto que implica um confronto de ideias, pelo diálogo e própria da IA, tinha de ser trabalhada com o grupo. Ainda não havia confiança suficiente para levá-la a seu fim sem a minha mediação.

Esta conversa ensinou-me, e daí a teoria que foi surgindo, que a função destes materiais era desconhecida por parte de alguns dos EE, tal como o lugar que eles representavam na realização das tarefas escolares dos seus educandos, e a importância de educar os educandos, no valor da organização, quase não existia. Esta constatação, que me oferecia novos campos de investigação, era muito significativa porque muitas vezes os alunos tanto da EB1 como da EB2/3 não traziam materiais, e os professores titulares de turma tal como os diretores de

turma também não tinham muito sucesso nos diálogos estabelecidos com os EE e alunos para que se registassem mudanças.

Conhecer a mentalidade destas pessoas, podia ajudar a suscitar outro tipo de diálogos na relação casa-escola. Discursos distintos da exigência ou do dever, para se passar a explicar a sua necessidade, a importância de estarem com o aluno.

Importava capacitar os encarregados de educação para esta premência. Posso dizer que enquanto diretora de turma, comecei a dialogar com alguns EE da minha direção de turma, aqueles cujos filhos não traziam materiais, a partir da premissa de que nem sempre sabiam do que é que lhes estava a falar e a pedir.

Se, atualmente, voltasse a realizar esta sessão dos materiais com os EE, teria sido muito mais explícita na apresentação de cada material e da sua função. Ouvi discursos que me pareciam inconcebíveis, mas eram o resultado da ignorância e a solução era ensinar estes pais. Este sentir foi-se acentuando na medida em que fui conversando com eles e há excertos no diário da oitava sessão, que o confirmam. Transcrevo (Anexo G- Diário da 8ª sessão):

*Significado:* Verifico que existe um desconhecimento muito grande por parte dos EE no que respeita à linguagem da escolarização. Tenho de lhes ensinar tudo! Tudo, é tudo! Materiais, horários, cadernos, fichas de avaliação, caderneta do aluno, currículo, ciclos de ensino, espaço escolar, comunidade educativa...

*Implicação:* É importante esta constatação. Favorece o estabelecimento de pontos de partida para as sessões, mas também ajuda a compreender as dificuldades que se sentem na relação casa escola, e porque é que os educandos não são devidamente acompanhados.

Preocupa-me este desconhecimento quase total da linguagem da escolarização.



***Análise do plano de formação quanto aos conteúdos em tecnologias digitais.***

No Quadro 13, pode-se verificar que houve uma alternância entre sessões mais centradas no ensino e prática das tecnologias digitais (sessões 1, 3, 6, 9 e 10) e outras em conteúdos da linguagem da escolarização (sessões 2, 4, 5, 7 e 8). Esta alternância deveu-se à necessidade de ensinar os participantes a utilizar o programa PowerPoint, a fim de nele registarem as suas aprendizagens. Aconteceu que a maioria do grupo (E3, E4, E5, E8, E10, E12, E13, E,15) revelou bastantes dificuldades no uso dos periféricos do computador e isso conduziu à necessidade de rever a abordagem utilizada no uso dos mesmos.

Para dar resposta a estas dificuldades, decidi planificar a sexta sessão de forma a resolver esta carência dedicando mais tempo aos exercícios de destreza. Nessa planificação conforme referi, previ dois momentos de ensino aprendizagem, um deles focado no ensino do PowerPoint e outro ao programa de destreza, mas acabou por ocorrer apenas a prática do uso do rato e do teclado. Duas fotografias desta sessão (Figuras 12 e 13) ilustram momentos em que a docente convidada e outra participante colaboraram no processo de ensino-aprendizagem daqueles que apresentavam maiores dificuldades.



*Figura 12 e Figura 13. Momento de trabalho e de colaboração no processo de ensino e aprendizagem.*

*As consequências desta mudança.*

O diagnóstico desta necessidade, e a persistência na dificuldade de praticarem em casa ou nas instituições do bairro fez-me perceber que era necessário continuarem a praticar nas sessões, mas eu não podia dispor de mais tempo porque ficava em detrimento o ensino da aprendizagem em linguagem da escolarização. Tentei então dedicar um tempo, em todas as sessões para a prática nos computadores.

Como consequência, houve menos tempo dedicado à leccionação dos conteúdos da linguagem da escolarização, que neste estudo eram prioritários. Começou a surgir um problema prático que ameaçava a resposta à pergunta de investigação, porque o recurso às tecnologias digitais na pergunta de investigação, era tido como um contributo, um recurso que devia favorecer o processo de ensino aprendizagem na linguagem da escolarização. E isso não estava a acontecer, havia uma inversão de lugares, a prioridade acabava por se centrar no ensino do uso dos computadores, e a estratégia definida de que pudessem recorrer ao PowerPoint como programa para expressarem as suas aprendizagens, revelava-se quase impossível de concretizar para a maioria do grupo. Apenas duas participantes respondiam ao que era solicitado.

Portanto o critério de alcançar melhorias, inerente à investigação-ação, não estava a acontecer e a forma como dava resposta à pergunta de investigação, teria de ser revista. Havia que ponderar outra solução, que foi decidida em diálogo com a professora orientadora e aplicada no terceiro ciclo de reflexão-ação. Será tratada mais adiante no capítulo dedicado ao mesmo.

*Contributos do recurso ao programa PowerPoint.*

As participantes E1 e E2 conseguiram realizar as tarefas propostas com o recurso ao PowerPoint, daí que esta estratégia se revelou viável para alguns deles.

A participante E2 aprendeu a utilizar algumas ferramentas do pacote Office num curso de formação para adultos, e a E1 tinha o nono ano de escolaridade e era autodidata. Com estas pessoas o modelo resultou, sendo que a participante E1 revelou muito interesse em querer progredir no conhecimento das funcionalidades deste programa, tendo-lhe também sido dedicados momentos de ensino e esclarecimento de dúvidas. Se a maioria do grupo tivesse já estes níveis de destreza e capacidade de investigar, provavelmente teria continuado a recorrer à apresentação de tarefas a partir do PowerPoint, no terceiro ciclo de reflexão-ação. Aqui o contributo das tecnologias digitais acontecia, como se pode verificar nas tarefas apresentadas.

No anexo I, encontra-se a análise de conteúdo realizada às tarefas entregues neste formato, do segundo e terceiro ciclos de RA. Nas Figuras 14,15,16 e 17 apresento dois trabalhos que foram entregues, sobre a sétima sessão.



## Resumo da visita do Professor de Educação física

Hoje tivemos a visita de um dos professores de E. Física, daqui da escola. Ele explicou nos, os tipos de equipamentos que os nossos filhos devem trazer e usar na disciplina de Educação Física e alternativas.

Depois o professor, acompanhou nos juntamente com a professora Maria João ao espaço interior onde os alunos praticam a disciplina quando esta mau tempo. Nesse mesmo espaço os alunos praticam também: patins, Caraté, Andebol, basquete e etc.

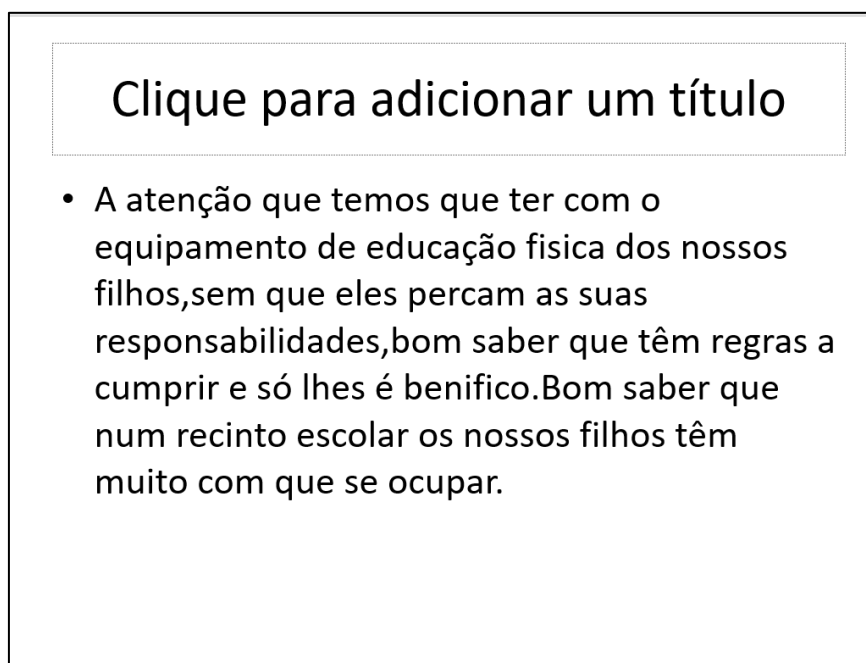
Visitamos também, os balneários onde se pode tomar banho depois dos treinos. Logo a seguir podemos observar uns jovens do Benfica a treinar no campo exterior. Enquanto caminhávamos, ficamos a saber onde ficava o refeitório, e os blocos de aulas, ao cimo perto do campo vimos uns contentores onde alguns alunos tem aulas, mais abaixo dos contentores tem uma escadaria com assentos para que as pessoas se possam sentar e assistir a eventos da escola.

E assim termino a formação do dia.

Figura 14 e Figura 15. Resumo em PowerPoint da sessão 7, da participante E2.

## Resumo da matéria

- Na ultima aula que tivemos, falamos sobre, a educação fisica, sua importancia, sobre os cuidados a ter com os nossos filhos, com equipamento escolar e ã só, conhecemos também o espaço escolar, tas como ginasio que também funciona como campo de basquete, o sala de judo, campo de futebol e outras componentes da escola, tivemos como convidado um dos professores de educação fisica, cujo o nome ja ã me lembro.



*Figura 16 e Figura 17. Resumo em PowerPoint da sessão 7, da participante E1.*

**A principal dificuldade sentida. A assiduidade e pontualidade.**

A falta de assiduidade e de pontualidade dos participantes acabaram por ser os fatores que mais condicionaram a realização das sessões. Eram essenciais para que se pudesse realizar o plano de formação, mas acabou por revelar-se como um ponto fraco da maioria dos participantes, ameaçando a realização do plano de formação e acabando por adquirir um lugar de destaque na investigação.

Estes fatores foram os que me deram mais trabalho e desgaste em todo o processo formativo, porque me obrigaram a estar sempre na incerteza da sua realização. Já perspectivava este problema após a análise das primeiras entrevistas, mas foi sentido logo na primeira sessão e prolongou-se até ao final da investigação. No primeiro relatório que escrevi: “Mais previsível, mas que também sucedeu, foram os atrasos por parte de seis participantes, tendo existido uma falta no conjunto dos onze intervenientes”. (Anexo F. Relatório da 1ª sessão) Nessa mesma sessão procurei antecipar-me ao problema que emergia, tendo-lhes reforçado a mensagem:

Foi solicitada pontualidade ao grupo e ficou esclarecido que a periodicidade das reuniões era semanal, às quintas-feiras, e que se iniciava às 18.00h, uma vez que ainda havia pessoas com dúvidas. Caso houvesse algum atraso ou ausência deveriam comunicar com a investigadora através do número que foi disponibilizado para contacto telefónico.

Durante todas as sessões adverti-os desta necessidade. No relatório da segunda sessão escrevi (Anexo F. Relatório da 2ª sessão):

Na formação anterior ficou combinado com os participantes que estes me contactariam em caso de ausência ou atraso tendo-se também confirmado o dia das formações, a hora de início e conclusão, assim como a necessidade da assiduidade e pontualidade. Com base nestes pressupostos decidiu-se não telefonar aos mesmos para os relembrar da formação, uma vez que também são adultos e espera-se uma coerência em relação ao que foi acordado. Foi certamente um passo arriscado uma vez que este grupo populacional vive mais em função do momento presente, mas por outra parte havia o contra-argumento da experiência que estes adultos, até ao momento, tinham respondido bem às distintas solicitações.

No relatório da terceira sessão escrevi:

A assiduidade e pontualidade continuam a ser um dos pontos de especial atenção por parte da dinamizadora das formações. Contactei todos os cinco participantes que tinham faltado para saber das suas justificações e para reforçar a importância da sua participação. (Anexo F. Relatório da 3ª sessão)

No relatório da quinta sessão escrevi:

No que se refere à assiduidade e pontualidade, existem participantes que são constantes e um grupo que chega continuamente atrasado e outros que vêm de vez em

quando. Este registo da assiduidade e pontualidade consta da tabela elaborada na semana passada para este efeito. (Anexo F. Relatório da 5ª sessão)

Esta situação que se repetia, obrigou-me a fazer um registo das presenças, dos atrasos e dos motivos apresentados.

Importa referir que nem tudo foi negativo, porque apesar de não comparecerem como desejava, havia progressos subtis, como o facto de telefonarem a avisar. Isso revelava que se lembravam do compromisso, e que deviam dar uma explicação para a sua ausência.

No relatório da quarta sessão consta:

A professora (nome) ficou surpreendida com o facto de eles contactarem e justificarem a sua ausência na sessão. De facto, todos compareceram exceto a E5 que nunca compareceu, embora promettesse sempre que vinha. Para mim é uma boa notícia verificar que alguém constata que há um progresso no que respeita ao comportamento usual de não justificar as ausências. (Anexo F. Relatório da 4ª sessão)

Porém o problema permanecia, porque havia sempre alguém a faltar e por vezes eu tinha de telefonar, sobretudo quando verificava que as pessoas se ausentavam mais do que uma vez. A professora orientadora, Professora Guilhermina Miranda no feedback dado ao relatório da quinta sessão, sugeriu-me uma atitude a praticar. Dizia-me: “Sim, acho que deve indagar o que se passa. Mas com uma atitude de aceitação e não de controlo”. E era esta a tensão que eu sentia. Como fazer para não me impor? Como fazer para mostrar aceitação, mas ao mesmo tempo lembrar-lhes o sentido do compromisso estabelecido?

Não foi tarefa fácil e por vezes tive sucesso e noutras não conforme se pode ver no Quadro 32 e de forma mais detalhada no registo da assiduidade e pontualidade dos participantes no Anexo H.

## Quadro 32

*Assiduidade, Pontualidade e Participação nas 10 Sessões e na Segunda Entrevista*

<i>Sessão</i>	<i>Participantes</i>										
	E 1	E2	E3	E4	E5	E 8	E9	E10	E11	E12	E15
Sessão 1	A	P	A	P	F	A	P	A	P	A	A
Sessão 2	P	P	F	P	F	A	F	P	F	P	F
Sessão 3	P	P	A	P	F	A	F	F	P	A	A
Sessão 4	P	P	P	A	F	A	P	P	F	P	F
Sessão 5	P	P	F	P	P	A	F	F	P	P	A
Sessão 6	P	P	F	P	P	A	P	F	P	P	A
Sessão 7	P	P	F	P	F	A	F	F	P	A	F
Sessão 8	P	P	F	P	P	A	P	F	F	A	F
Sessão 9	P	P	F	P	F	A	F	F	F	A	F
Sessão 10	P	P	F	P	F	A	F	F	F	P	F
Entrevista 2	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Não	Sim	Sim

*Nota.* A letra A corresponde a atraso, à letra P, presença e F, falta de presença.

Apenas quatro participantes foram assíduos, a E1, o E2, a E4 e a E12, mas esta última com alguns atrasos. A E8 chegou sempre atrasada, mas os seus atrasos podiam ir além de meia hora, por isso não chegou a aproveitar as sessões. As participantes E5, E9, E10 e E11 eram inconstantes tendo faltado a cinco ou mais sessões. E esta intermitência era prejudicial para o seu processo de aprendizagem, e até prejudicava as sessões porque me obrigavam a repetir conteúdos para que pudessem acompanhar o grupo. As participantes E3 e a E15 entre o absentismo e os atrasos quase não participaram.

***Perspetiva da investigadora. Consequências da falta de assiduidade e pontualidade.***

*A desmotivação.*

McNiff (2016) adverte os investigadores que devem estar preparados para novas eventualidades, e na pior das hipóteses o projeto desmoronar. O desânimo pode ocorrer, e em IA importa manter sempre uma atitude otimista, alertando para o facto de que muitos projetos falham porque o investigador perdeu a esperança e desistiu. Aquilo que falha num projeto



deve ser motivo de análise e aprendizagem, sendo esta experiência a base que dá origem a outro projeto.

A incerteza era muito desgastante porque nunca sabia com que participantes contava. Os dados diziam-me que se até à sexta sessão contei com cinco a seis participantes nos primeiros 20 minutos e que a partir da sétima sessão reduziram-se para quatro. Isto era desmotivante e sinal de que a investigação podia terminar neste segundo ciclo de reflexão-ação. Apesar de todos os meus esforços alguns deles mantiveram a sua tendência e até pioraram. Não eram sinais promissores, e nesta fase do projeto não entendia o que ocorria, só fiquei a saber após a análise do segundo grupo de entrevistas, mas até lá, caminhava numa incerteza enorme.

Apesar desta leitura negativa mantive-me firme face ao que estava planeado para este ciclo de reflexão-ação.

### *Soluções.*

Procurei lidar com a situação a partir da dimensão ética da investigação-ação, mantendo-me firme no cumprimento dos procedimentos associados à organização e registo do que ia sucedendo. Procurei não descuidar o carácter logístico do projeto conforme sugere a autora McNiff (2016), e manter-me fiel à pergunta de investigação que definiu o rumo traçado para a elaboração de cada planificação. Evitava desta forma desvios significantes causados por interpretações parciais, de momento, e sentia que assim era coerente com a metodologia. Esta atitude positiva auxiliava-me a continuar a tomar decisões e manter a atitude de distanciamento crítico face à realidade em estudo, que queria analisar e compreender, para poder fazer propostas de atuação que fossem ao encontro das necessidades deste grupo e, ao mesmo tempo, respondessem ao meu problema e questões de investigação. Também me valeu a pergunta que acrescentei no meu diário de investigação, sobre as minhas motivações, pois permitiu-me identificar o meu próprio ânimo ou desânimo e não me deixar levar por emoções que podiam prejudicar o normal decorrer das sessões. Cheguei a anotar no diário, razões para

perseverar. (Anexo F. Relatório da 4ª sessão): “Motivou-me para insistir, a minha experiência de vida em pastoral de adultos”, “Ainda que sejam poucos não se desiste”, “Trabalha-se com quem vem”, “Devo acreditar que é possível, face a posturas pessimistas”.

Referi que me mantive firme quanto ao carácter logístico do projeto. Acrescento outros excertos do diário (Anexo G. Diário da 8ª sessão), que revelam como esta problemática permanecia e como fui evoluindo na forma de a entender e de lidar com ela considerando o perfil dos participantes:

*O que aprendi?* - Não me devo cansar de telefonar. Devo é procurar formas ligeiras de o fazer, sem forçar as pessoas; aprendi que o contacto deu resultado positivo e voltaram a comparecer sete. Dois justificaram a sua ausência e um já se sabe que desistiu; quando estão presentes gostam, mas esta intermitência, não é certamente o que seria de esperar depois de oito sessões. A intermitência faz parte da forma de participar de alguns deles.

O significado da minha aprendizagem e potenciais implicações:

*Significado:* No contexto da linguagem da escolarização, deve-se ensiná-los a perseverar e o investigador não se pode descuidar deste reforço.

*Implicações:* Decidi então que deveria insistir com os participantes inconstantes e voltar a telefonar a todos eles.

*Significado:* Há participantes que por si mesmos nem sabem o que é perseverar e não são capazes de perseverar sozinhos. Necessitam de um reforço por meio de contacto telefónico.

*Implicações:* Continuar a confirmar os dias da formação com os participantes mais inconstantes.

### *Resultados.*

Apercebi-me que em investigação-ação, ao seguir os procedimentos da metodologia estava a dar resposta a âmbitos essenciais da mesma. Em todo este processo, estive a dar resposta a dois âmbitos de avaliação do investigador: o das minhas aprendizagens, e o das minhas ações face ao valor do cumprimento da metodologia que me tinha proposto realizar. Coincide com uma indicação de McNiff (2013, p.105), “You may be researching yourself with people”, isto é, você pode estar a fazer investigação sobre si mesma com outras pessoas. Era isto que sucedia! Ia descobrindo facetas de mim mesma. A capacidade de perseverar, os meus argumentos, novos argumentos que surgiam e que acabaram por viabilizar este ciclo de reflexão-ação.

Quanto à avaliação das práticas dos participantes sobre a assiduidade e pontualidade, o que se pode dizer, é que num grupo de 11 pessoas, aqueles que perseveraram e cumpriram com o que foi solicitado foram apenas quatro, a E1, a E2, o E4 e a E12. A avaliação do seu pensar está registado no segundo grupo de entrevistas. A E12 apesar de chegar por vezes atrasada nunca faltou.

### *Motivos para o absentismo e falta de pontualidade.*

Uma vez que após a realização das segundas entrevistas um dos temas que emergiu de forma dominante foi a justificação das ausências, o desenvolvimento deste tema abordou-se na quarta parte deste desenho de investigação.

## **Terceiro Passo: Observar**

Nesta terceira fase do ciclo de reflexão ação apresento o Quadro 33, com os temas, categorias e subcategorias resultantes dos trabalhos entregues em PowerPoint pelas participantes E1 e E2, e a respetiva análise de conteúdo. Seguidamente apresento o segundo guião de entrevistas e o respetivo processo de análise aberta, axial e seletiva.

### **Codificação aberta, axial e seletiva das tarefas apresentadas em PowerPoint.**

Da análise de conteúdo das tarefas entregues em PowerPoint pelas participantes E1 e E2, apresento o Quadro 33, com as categorias e subcategorias da codificação axial e codificação seletiva. O quadro com as unidades de registo consta no anexo I.

Importa referir que estas tarefas foram pedidas a partir da quarta sessão porque nessa altura conhecia melhor os participantes e sabia quem podia ou não entregar uma tarefa com recurso a este programa. Os trabalhos permitiram-me captar o pensamento e as ações da parte destas duas participantes onde falam dos seus sentimentos, as motivações, a aquisição de conhecimentos e algumas das suas ações. Mas a primeira ação, e muito importante para esta etapa de reflexão-ação, porque era um dos objetivos, foi o facto de entregarem trabalhos de apresentação das suas aprendizagens no programa PowerPoint.

A participante E1 entregou cinco reflexões e a E2 três. Esta última apresentou uma melhor qualidade nos trabalhos uma vez que conseguiu abrir um documento para cada tarefa, já a E2 foi enviando sempre o mesmo documento, onde acrescentava conteúdos. A E2 sabia inserir imagens, utilizar distintas fontes, tamanhos, cor da letra e usar o sombreado. A E1 manteve-se sempre ligada a uma só fonte apesar de utilizar distintos tamanhos de letra e por vezes mudou a sua cor. Aprendeu nas últimas sessões a inserir imagens e não chegou a aprender a utilizar o sombreado.

A participante E2 era mais comunicativa expressando-se mais, a E1, era mais sucinta nos seus resumos, mas assertiva nas suas afirmações. Escrevia melhor em Português que a E1.

#### **Quadro 33**

##### *Categorias e Subcategorias da Análise dos Trabalhos Entregues em PowerPoint*

<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>
C 1- Sentir face às sessões de formação	SC 1- Receios SC 2- Mais-valia das sessões SC 3- Os colegas que desistiram SC 4- Os colegas que permaneceram

C 2- Aprendizagens	SC 1- Motivação para aprender. SC 2- Reconhecimento de aprendizagens realizadas SC 3- Dificuldades sentidas em tecnologias digitais SC 4- Reconhecimento de aprendizagens no programa PowerPoint
C 3- Linguagem da escolarização	SC 1- Conteúdos da sessão 1. O lanche SC 2- Conteúdos da sessão 2. Órgãos de gestão da escola. A escola SC 3- Conteúdos das sessões 4 e 5. Sala de aula e materiais escolares. SC 4- Conteúdos da sessão 7. Educação física. SC 5- Conteúdos da sessão 7. O espaço escolar. SC 6- Conteúdos da sessão 8. Avaliação e autoavaliação. SC 7- Conteúdos da sessão 12. O calendário escolar e os horários SC 8- Referências aos educandos. Reflexões e mudanças
C 4- Tecnologias Digitais	SC 1- Conteúdos das sessões 1 e 3. Conteúdos sobre o PowerPoint SC 2- Conteúdos da sessão 6. Programa de destreza- SC 3- Conteúdos da sessão 9. Avaliação de um trabalho
C 5- Andragogia e formação de adultos	SC 1. Preparar alunos SC 2. Ambiente
C 6- Metodologia de IA. Princípios	SC 1. Colaborativa SC 2. Diálogo e avaliação SC 3. Referência ao investigador. Lugar do investigador no projeto de investigação.
C7- Ações resultantes da análise das primeiras entrevistas	SC 1. O lanche
C8 - Pergunta de investigação	SC 1. Discurso no âmbito dos objetivos presentes na pergunta de investigação

---

A análise realizada resultou na identificação de oito categorias, estando presentes as referências à linguagem da escolarização, às tecnologias digitais, aos princípios da andragogia, aos princípios de investigação-ação e ainda às ações resultantes da aplicação das medidas resultantes das primeiras entrevistas. Constatei que a dinâmica das sessões, conforme planificada e aplicada, foi sentida pelos participantes e fazia parte das suas memórias escritas.

Na codificação seletiva destas categorias, optei por fazer a análise a partir do discurso de cada uma das participantes, por motivos éticos, uma vez que havia categorias que pertenciam apenas a uma ou a outra. A partir daí fiz a minha síntese.

### ***Participante E1.***

A participante E1 foi quem verbalizou mais os conteúdos das duas primeiras categorias. O seu sentir face às sessões e as aprendizagens num sentido geral. Expressou os seus receios iniciais face às sessões por não saber ao certo do que se tratava, mas depois revelou que foram importantes tendo em conta que aprendeu e pelos colegas que conheceu. Mostrou-se entusiasmada e com vontade de aprender mais: “...realmente, hoje com apenas algumas aulas sinto-me entusiasmada e ensentivada<sup>8</sup> a continuar a formação, sinto uma grande necessidade de aprender mais...” (Anexo I. Categoria 2, subcategoria 1). É uma participante que repetia essa vontade e gosto de aprender. Utilizou frequentemente o verbo aprender. Encontrei-o várias vezes, no seu discurso: referindo-se aos objetivos presentes na pergunta de investigação (Anexo I. Categoria 8, subcategoria 1) “...grande necessidade de aprender mais sobre como funciona uma escola, e não só, saber como mexer num computador sem ter medo de errar, e ter ajuda da professora e dos colegas que é extremamente importante.”; no título de um dos seus trabalhos, “Como é bom aprender” (Anexo I. Categoria 2, subcategoria 1); no reconhecimento da sua aquisição de conhecimentos (Anexo I. Categoria 2, subcategoria 2) “...puder escrever este pequeno teste mostra o quanto tem valido a pena aprender”.

Esta participante, para além de revelar aquisição de conhecimentos em linguagem da escolarização, expressada nos conteúdos tratados na primeira, segunda, quarta, quinta, sétima e oitava sessões, revelou também o gosto por aprender tecnologias digitais (Anexo I.

---

<sup>8</sup> Mantive a escrita dos participantes mesmo que com erros de ortografia. Como estes não são identificados, respeitamos os princípios éticos do anonimato e respeito pela voz dos participantes.

Categoria 4, subcategorias 2, 1 e 3). “Também temos tido aulas pratica para aprender a trabalhar melhor com o computador e seus componentes...”, “...saber como mexer num computador sem ter medo de errar”, “Gostei imenso da aula de autoavaliação, fez-me perceber o quanto tenho de aprender, a luta que tenho pela frente em questão de informática”, “... adorei o trabalho da E2, mostrou-me o que bonito e interessante pode ser o nosso trabalho, espero um dia poder dominar sem medo um computador”. Nesta última citação, a participante acabou por revelar como participou e gostou da heteroavaliação inerente aos princípios de IA, porque foi uma estratégia da sessão. Nesta mesma citação revela o âmbito, do qual fala McNiff (2016), das relações de mútua influência que ocorrem entre o que os outros participantes fazem e as aprendizagens que suscitam entre si. Até agora falei das relações de mútua influência, mas centrada nas minhas ações e nas dos participantes e vice-versa. Este é um exemplo de como eles também viveram esta dinâmica entre si.

Expressou ainda algumas descobertas sobre o espaço escolar e fez reflexões sobre os educandos (Anexo I, Categoria3, subcategoria 8): “Na última aula que tivemos, falamos sobre, a educação física, sua importância, sobre os cuidados a ter com os nossos filhos,...”, “Bom saber que num recinto escolar os nossos filhos têm muito com que se ocupar.”

### ***A participante E2.***

A participante E2, entregou três trabalhos, dois deles neste ciclo de RA. Foi mais sucinta na sua comunicação, mas revelou muito da sua intencionalidade face às sessões, como pode ser observado no título do seu primeiro trabalho, “Aprender para acompanhar” (Anexo I, Categoria 2, subcategoria 1). Logo de início ela entendeu a finalidade das sessões, enquanto que a E1 se centrou mais no seu processo “Formação para pais. Nunca é tarde para aprender”. Ela era quem dominava mais o PowerPoint por isso não fala tanto das aprendizagens em tecnologias digitais, os seus trabalhos fazem a descrição do que aconteceu nas sessões. No terceiro ciclo de RA é que faz uma síntese dos conhecimentos adquiridos em função dos

educandos. Pode-se ler no seu primeiro trabalho (Figura 15) que aborda conteúdos da linguagem da escolarização quanto à disciplina de Educação física: os espaços desportivos e as atividades neles realizadas, os balneários, e ainda alguns espaços da escola. Refere ainda a interação com o professor colaborador de Educação física e constata-se a articulação entre a dimensão teórica e prática que procurei proporcionar nas sessões (Anexo I. Categoria 3, subcategoria 4).

### **História descritiva que emergiu da análise dos trabalhos das participantes.**

Os trabalhos destas duas participantes revelaram que esta modalidade do recurso às tecnologias digitais presentes na escola é viável como contributo para a aquisição de conhecimentos e práticas na linguagem da escolarização.

Esta viabilidade implicava três condições:

- Saber ler e escrever
- Ter alguma formação prévia em tecnologias digitais ou ser autodidata.
- Ter acesso a um computador em casa ou nalguma instituição comunitária de apoio.

Esta não foi a situação de todos os participantes, mas caso todos tivessem estes requisitos não sentiria a necessidade de procurar alterar a forma como estavam inseridas as TD no estudo.

Com elas, foi possível não só realizar um processo de ensino aprendizagem em linguagem da escolarização como também lecionar conteúdos do programa PowerPoint e outros que foram proporcionados (as pen drives e a Internet), e ainda contribuir para o combate à infoexclusão. Os seus discursos revelaram que com as orientações que fui dando nas sessões sobre avaliação, era possível capacitá-las para lidar com o princípio de cooperação e avaliação conjunta, porque apreciaram e referiram nos seus trabalhos, e aderiram bem.



Apesar dos discursos se centrarem nas suas aprendizagens, também encontrei excertos com referências aos contributos face aos educandos o que é muito importante, pois revela que o trabalho com as mães estava a questionar e a dar soluções para o bem dos filhos na escola.

“Bom saber que num recinto escolar os nossos filhos têm muito com que se ocupar”

(Anexo I, Categoria3, subcategoria 8).

### **Preparação do Segundo Grupo de Entrevistas.**

Foi elaborado o segundo guião de entrevistas, foram convocados os participantes e realizaram-se sete entrevistas. Dos onze, houve quatro participantes que faltaram, por abandono ou por impossibilidade. As participantes E3 e a E9 abandonaram sem dar explicações, a E11 porque emigrou na semana em que estava previsto fazer a entrevista e a participante E8 por dificuldade em articular o horário.

O guião de entrevista semidiretiva organizou-se em continuidade com o primeiro, mas foi mais extenso devido a um conjunto de questões que foram surgindo no decorrer das primeiras sessões que solicitavam respostas.

Pretendeu-se averiguar qual foi a evolução dos encarregados de educação no conjunto das dez sessões em relação aos domínios da linguagem da escolarização, das tecnologias digitais e também no dinamismo de reflexão-ação inerente à metodologia utilizada.

Para além destes pontos ainda fiz perguntas associadas à assiduidade, pontualidade e o aprender a acompanhar. Também decidi perguntar sobre quais foram as sessões mais significantes quanto aos conteúdos e estratégias utilizadas de modo a conhecer o que é que deu mais resposta aos interesses e necessidades desta população, presentes no Quadro 34.

## Quadro 34

*Guião da Segunda Entrevista*

<i>Bloco</i>	<i>Objetivos específicos</i>	<i>Questões</i>
A-Legitimação da entrevista.	Informar de novo sobre os objetivos da entrevista e do trabalho de investigação. Legitimar a entrevista e confirmar a continuidade da adesão por parte do participante.	Informar o entrevistado sobre o tema e os objetivos deste trabalho de investigação.  Confirmar a continuidade da sua adesão.
	Valorizar o contributo do entrevistado.	Referir o caráter colaborativo deste trabalho, em todo o processo da investigação-ação, e daí a importância do seu contributo.
	Valorizar a sinceridade e confiança na entrevista.	Solicitar a verdade das informações, sinceridade nas respostas, para o bem da investigação.
	Informar que é uma entrevista biográfica com metodologia semidiretiva.	Referir o caráter biográfico da entrevista e explicar como vai decorrer de acordo como método semidiretivo.
	Garantir a confidencialidade e o anonimato da entrevista.	Assegurar o anonimato das informações prestadas.
	Esclarecimento de dúvidas.	Perguntar se há alguma dúvida e esclarecer o entrevistado. Confirmar a autorização para a gravação da entrevista.
	Dar início à gravação de voz.	
B- A situação educativa dos encarregados de educação de origem africana.	Recolher novos dados sobre os contextos escolares que frequentou e o seu percurso académico.	Depois deste período de formações, que recordações lhe vieram sobre o seu tempo na escola?

C- A assiduidade e pontualidade.	<p>Conhecer os motivos da assiduidade e pontualidade.</p> <p>(Para os assíduos coloca-se a questão no início, mas em relação aos faltosos será num momento mais oportuno da entrevista).</p>	Que razões o(a) levaram a ser assíduo (a) e pontual ou não?
D- Consciência dos direitos e deveres dos encarregados de educação.	Verificar se houve alterações na sua perceção de ser encarregado de educação.	Depois das formações, está tudo igual ou sente algum desafio novo por ser encarregado de educação?
E- Linguagem da Escolarização.	Verificar quais foram as aprendizagens realizadas no contexto da linguagem da escolarização.	No contexto das formações sobre o que é a escola, o que é que aprendeu?
	Conhecer a valorização que fazem das aprendizagens.	O que foi mais importante? O que foi menos importante? Porquê?
	Conhecer as estratégias que foram mais significantes.	Qual foi a formação que mais gostou? E a menos interessante?
		Que mais gostaria de aprender?
F- Aprender a acompanhar.	<p>Verificar a influência das formações no acompanhamento dos educandos.</p> <p>Averiguar o que entendem por acompanhar.</p>	<p>Estas formações alteram a sua forma de acompanhar os seus educandos ou não? Se sim, como? Se não, porquê?</p>
G- Tecnologias digitais.	Verificar quais foram as aprendizagens realizadas no contexto das tecnologias digitais.	No contexto das sessões sobre as tecnologias digitais, o que é que aprendeu?
	Conhecer a valorização que fazem das aprendizagens.	O que foi mais importante?

	Conhecer as estratégias mais significantes.	<p>O que foi menos importante? Porquê?</p> <p>Qual foi a formação que mais gostou? A menos interessante? Porquê?</p> <p>Que mais gostaria de aprender?</p>
H- Dinamismo de reflexão-ação.	<p>Suscitar uma reflexão sobre a sua capacidade de emancipação no que respeita à sua presença na escola e ao processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos.</p> <p>Suscitar uma reflexão sobre o que pode ajudar este grupo a perseverar.</p>	<p>Depois desta primeira etapa encontra-se mais capacitada para lidar com a escola e o processo de escolarização do seu educando?</p> <p>Se sim, em que aspetos? Se não, porquê?</p> <p>Que gostaria de melhorar? Aos mais assíduos: Como é que se sente quando vêm poucos participantes? O que é que podemos fazer para melhorar a sua envolvência?</p> <p>Aos menos assíduos: O que é que sente quando falta e verifica que os outros participantes continuam a vir às sessões? O que é que pode e podemos fazer para ser mais assídua?</p>

---

### **Análise de Conteúdo: Temas e Categorização**

Da análise destas entrevistas emergiu um bloco de seis temas (Anexo J). Neste anexo encontram-se todos os temas, cada um com as respetivas categorias, subcategorias e unidades de registo.

- Tema 1- Confirmação da continuidade dos participantes nas sessões.
- Tema 2- Outras memórias associadas à escolarização e às tecnologias digitais.
- Tema 3- Assiduidade, absentismo, pontualidade e atrasos às sessões.
- Tema 4- Novas percepções e atitudes quanto a ser encarregado de educação.
- Tema 5- Conhecimentos adquiridos em linguagem da escolarização.
- Tema 6- Conhecimentos adquiridos e dificuldades sentidas no âmbito das tecnologias digitais.

Nesta análise não me debrucei sobre o segundo tema porque apenas confirmou dados do primeiro grupo de entrevistas. Optei por analisar apenas os outros temas que apresentavam elementos de interesse para dar resposta à pergunta de investigação e contribuir para a formulação da teoria que foi surgindo até ao momento.

### **Análise do primeiro e do terceiro temas.**

Iniciei esta análise considerando a proximidade temática destes dois tópicos, que versam sobre o absentismo e o abandono, e concluí a reflexão com a interpretação dos dados à Luz da teoria de Bernstein.

As entrevistas em forma de conversação permitiram-me aprofundar as vidas das participantes que tinham faltado, e entendi que a razão de ser das suas ausências não se situava na dinâmica das sessões, mas na gestão de situações particulares das suas vidas.

Das sete entrevistas realizadas, três delas revelaram discursos de vida centrados nos problemas que originavam o absentismo (E5, E10, E15). Os outros quatro os discursos foram diferentes (E1, E2, E4, E12).

A pergunta sobre a confirmação da continuidade dos participantes nas sessões foi muito importante, porque precisa de prever a prossecução das mesmas. O abandono de três participantes neste ciclo, a E3, a E9 e a E11, enviou-me um sinal de alerta para a possibilidade de que outras poderiam vir a abandonar as sessões, sobretudo após o comportamento da E11,

que me deixou perplexa sobre a facilidade com que conseguia mudar de país de um dia para o outro, e dar resposta às necessidades dos filhos, que entretanto ficavam em Portugal. O que sucedeu, foi que no dia em que lhe telefonei para agendar a segunda entrevista, disse-me que ia para França no dia seguinte. Fiquei estupefacta porque nunca me deu a entender que iria imigrar e por outra parte era capaz de se ir embora e não dizer nada! Soube que os educandos ficavam em Portugal ao cuidado de familiares.

Quem confirmou ou deu sinais de que daria continuidade às sessões de formação foram a E1, a E2 e o E4. O participante E4 não confirmou, mas eu sabia que ia continuar porque as sessões eram do seu interesse uma vez que me pediu um confirmativo por parte da escola, para a participação deste projeto, em função de receber o rendimento social de inserção.

No tema 3 que responde aos motivos da falta de comparência, percebi que a E5, a E10, e a E15 dificilmente voltariam a participar, o que juntando à E3, à E9 e à E11 que tinham abandonado, e ainda à E12 que agora confirmava que ia viajar, faria com que 7 dos 11 participantes não concluíssem as sessões. Faltava saber da E8 que não fez a entrevista, mas mais tarde soube que ia ter um bebé ainda no final do mês de maio. Portanto só concluíram o plano de formação três dos participantes, apesar de contar ainda com a comparência da E8, da E12 e da E15 nalgumas sessões.

Revelou-se o que temia, o abandono da maioria do grupo! Apresento discursos de abandono e absentismo.

#### 1-Discurso de abandono da E15 por mudança de residência:

Essa escola eu não sei, eu vou mudar de casa, estes meses, dentro desses dias, não sei.

-Na Damaia, mas no fim do mês já vou sair daqui.

-Para o dia 28.

-*Deste mês?*

-Mesmo!

-Sim, nós vamos todos juntos!

-*Vai, vai, vai ficar complicado, sim!*

-Vai ser complicadinho!

-Ehh!

- *Quer dizer que eu lhe vou dizer adeus? É?*

-Rimo-nos. Ah, Ah, Ah!

(Tema 1. Categoria 2, Subcategorias 1/2)

## 2-Discurso de abandono da E12:

Eu mês de junho, eu vou para a minha terra.

-Fim do meio, eu acho!

-Fim de maio!

-Não! Eu volto, eu volto! Vou só para um mês.

-A minha mãe morreu, não vou lá. Por isso eu queria ir. (*à Guiné*)

(Tema 1. Categoria 2, subcategoria 1)

## 3-Discurso de abandono da E10 por pressão do grupo social:

Não é questão de ganhar dinheiro, pronte, eu vou dizer uma coisa que não devia, mas isso é mesmo tipo dos Africanos, por exemplo. Ahh! Vou tirar um fim-de-semana, né? Um sábado. Estar com a Maria João, vou sair pra mim, pra mim mesma, mas elas não. Elas já vão tipo me criticar.

-*Por ter ido a uma formação?*

-Por ter, por ter saído para passear, digamos assim, por não ter ido abrir o salão, por ter deixado os clientes à mão, porque pra elas, o que já percebi, pra elas, eu tenho que estar aí 24 horas para elas...

-É. É criticada e não só, é uma crítica, eu tenho que poder não falar o que eu faço...

(Tema 3. Categoria 1, subcategorias 3 a 6)

4-Discurso que justifica o perfil de absentismo da E5. Alegou vários motivos para faltar a cinco sessões:

E outro dia eu vim aqui e não estavam! Tavam no outro. *(Chegou tarde e não encontrou o grupo na 7ª sessão)*

Uma vez esqueci, da outra vez também esqueci, ...

-Um dia esqueci, acho que duas vezes acho que eu esqueci.

-...uma vez estava com muito trabalho e estava a chover.

-Sim. Outro dia estava mesmo cheia de dor na barriga.

(Tema 1. Categoria 1, subcategorias 3 a 6)

Acabei por elaborar uma tabela (Quadro 35) com os motivos para o absentismo e abandono que recolhi no segundo ciclo de investigação-ação, a partir dos diálogos que ocorreram nas sessões de formação, em diálogo com participantes, professores titulares de turma, e destas entrevistas.

Quadro 35

*Razões para o Absentismo e Abandono das Sessões.*

<i>Participante</i>	<i>Motivos para o absentismo no 2º ciclo de RA.</i>	<i>Motivos para a desistência.</i>
E1	----	-----
E2	-----	-----
E3	Desorganização na vida familiar, violência doméstica, (noites na rua com os educandos por medo do parceiro) e outros interesses.	Desorganização na vida familiar, violência doméstica, e outros interesses. Deixou de contactar e atender o telemóvel.
E4	----	-----
E5	Esquecimento.	Desorganização na vida familiar e profissional.



Desorganização na vida pessoal e profissional.

E8	Desorganização no horário dos transportes.	Estar grávida e o nascimento do bebé.
E9	Não ter quem ficasse com a filha.	Deixou de contactar e de atender o telemóvel.
E10	Dificuldade em afirmar-se face aos clientes do bairro e defender o seu horário de trabalho no cabeleireiro.	Dificuldade em afirmar-se face aos clientes do bairro e defender o seu horário de trabalho no cabeleireiro.
E11	Algumas faltas para atender a família.	Migrou para França.
E12	-----	Ida temporária para a Guiné, ver o túmulo da mãe que faleceu.
E15	Dificuldade em defender o seu horário de trabalho face às exigências da patroa. Atrasos contínuos.	Mudança de casa, da Damaia para a Venda Nova.

---

Era preocupante a situação porque, tinha assegurados três participantes até ao final da formação. Porém resolvi não desistir porque ainda contava com a presença, embora incerta de outros três participantes.

Estes temas também revelaram as consequências inerentes a esta instabilidade, e o que sentiam os participantes mais assíduos (E1, E2). Diziam que lhes dava tristeza por ver o grupo diminuir, começaram a pensar nos motivos para esse absentismo e abandono, e houve manifestações de desagrado pela atitude dos outros, pela sua falta de esforço (E1, E2, E4).

Discurso do participante E4:

*-Não gosta destas mudanças. De língua?*

*-Não. Que as pessoas faltam!*

*-Aquando a pessoa disse vou. Tem que cumprir!*

(Tema 3. Categoria 2, subcategorias 3/4)

Eles foram dando as razões pelas quais permaneceram, tais como o desejo de aprender, sentir-se mais esclarecidos face à escola, enriquecidos, e ter alcançado melhorias na sua relação com os educandos. Quando falei da diversidade do grupo, referia-me também a estas pessoas que vivendo circunstâncias de vida similares aos outros participantes, não desistiram e foram cumpridores dos seus deveres. Certamente que estas pessoas podiam falar das sessões, do que aprenderam e das implicações nas suas vidas. As outras tiveram experiências parciais, receberam conteúdos, e depois sem continuidade, certamente que não aproveitaram.

Este sentimento de desânimo associado ao absentismo pode-se ler no discurso da E15:

-Ai! eu sinto desmoralizada...

-Afim! eu chego lá trasada! Não tou a aproveitar nada!

(Tema 3. Categoria 3, subcategoria 1)

Ela e a E5 reconsideraram e disseram que se iam esforçar por voltar a participar, mas não o conseguiram fazer.

### **História que surgiu da análise do absentismo e abandono.**

Nalguns casos (E15, E10, E11, E5) os motivos que originaram o absentismo foram os mesmos que deram origem ao abandono. A E15 foi absentista por não conseguir dizer que tinha de sair a determinada hora à patroa; a E10 pela pressão das pessoas do bairro que a obrigavam a permanecer no cabeleireiro; a E5 revelou grande falta de organização pessoal e familiar, porque no emprego pediu um horário favorável à participação nas sessões, e depois faltou a maior parte delas por esquecimento, e por outras situações particulares, a sua situação no trabalho entretanto piorou e não teve mais oportunidades de ter um horário favorável.

Outras razões que conduziram ao abandono revelaram situações particulares. A participante E3 tinha problemas de violência doméstica, alcoolismo e outros interesses (ela queria que nas

sessões lhe dessem um computador) quando percebeu que não ganhava o computador não voltou a comparecer; a E11 decidiu imigrar para França à procura de uma melhor oportunidade de trabalho; a E12 como estava desempregada optou por ir visitar a família no país de origem sem pensar no final do ano letivo; a E15 por mudança de habitação, para realojamento e a E8 por motivo de maternidade.

O que acabei de descrever, era tal e qual a imagem do que sucedia na minha relação com encarregados de educação africanos enquanto diretora de turma, e estas experiências do abandono para sair do país e mudanças de habitação, era o que alguns professores titulares de turma iam encontrar dentro de uns dias na relação com os encarregados de educação. O que digo é que esta instabilidade repercute na relação com a escola.

Esta reflexão está em sintonia com a teoria de Bernstein, quando falava dos condicionantes sociológicos da classe trabalhadora (Domingos, et al., 1996, p.16), e das características da socialização da criança da classe trabalhadora. Dizia que esta socialização, era organizada menos formalmente em relação ao desenvolvimento dos filhos do que a classe média que era mais ciente da relação meios-fins.

A maioria destas participantes não transmitiam uma estabilidade de vida em função do acompanhamento dos educandos e dos projetos de futuro que desejavam para eles. Apenas a E1, a E2 e o E4 se revelaram mais estáveis e empenhados, mas o E4 tinha muitas lacunas sobre a linguagem da escolarização e mal falava Português, fatores que o impediam de acompanhar melhor a educanda. As outras não se mostravam cientes das implicações negativas que esta instabilidade proporcionava aos filhos, não havia a consciência de que aquelas decisões do seu quotidiano, centradas em problemas particulares de trabalho e sobrevivência, ocasionavam momentos de falta de acompanhamento no percurso escolar dos filhos e não os ajudavam a ir, mais além do que eles conseguiram. Confirma-se aqui o que John Hattie (2009, p.60) dizia acerca do que dava vantagem aos educandos, que não eram

sobretudo as expectativas dos encarregados de educação, mas o conhecimento da linguagem da escolarização que possuíam. Por isso, o desconhecimento desta linguagem por parte dos pais podia ser a maior barreira para a realização escolar dos filhos.

A sua dinâmica de vida onde se conjugavam vários fatores como o nível socioeconómico baixo, o trabalho precário, a monoparentalidade, a vida familiar repartida por dois continentes, as viagens, a migração, a habitação no bairro e a socialização que daí advinha, a degradação de alguns ambientes familiares, os realojamentos, as descontinuidades quanto às referências de sistema educativo, as descontinuidades face à escolaridade Portuguesa, gerava dinâmicas de vida que conduziam a que a maioria das pessoas deste grupo tivesse um comportamento social que não revelava a adoção de medidas apropriadas, com vista a alcançar fins distantes, através de uma cadeia de meios-fins em conformidade com o que é referido por Bernstein e foi analisado no capítulo do enquadramento teórico (Domingos. et al., 1996, p.17). Nestes encarregados de educação e, por consequência nas suas famílias, as atividades do presente ou do futuro próximo tinham mais valor do que a relação da atividade presente com o atingir de uma meta distante.

Este modo de socialização foi patente na dificuldade de cumprirem com a meta que eu lhes dei de participarem numa sessão semanal durante dois períodos escolares. O resultado foi o absentismo acentuado e o abandono gradual de sete participantes. Notei que não havia conformidade nas suas escolhas em função do fim desejado.

### ***Soluções para este problema. Ao encontro de motivações externas.***

Para favorecer a continuidade e o sucesso das sessões no futuro, percebi que era importante romper este ciclo de socialização em que viviam, e dar-lhes outras motivações para participarem assiduamente nas sessões de formação. Foi o participante E4 que me fez perceber que este projeto era capaz de beneficiar de uma maior participação dos encarregados de educação, caso o integrasse nas ações de formação exigidas, para quem recebe o

rendimento social de inserção. Digo-o porque ele pediu-me um comprovativo da escola para entregar à assistente social. O mesmo percebi pelo discurso da E5 que nas segundas entrevistas me falou das formações do centro de desemprego:

*Essa formação é de quê? sabe dizer?*

- Formação do centro de desemprego das pessoas.

*Do centro de desemprego, é muito importante. Mas ainda não sabe muito bem sobre o que é. Mas falam de quê? De aprender a ler, a escrever? Falam de quê?*

-Aprender ler. Não.

*Então o que é que eles ensinam?*

-Eles ensinam fazer desenho, labra, labra um de maio, depos...

*Como?*

(Entrevista na perspectiva do investigador. Tema 1. Categoria 2, subcategoria 2)

Acreditei que algumas destas pessoas se podiam organizar melhor com uma motivação externa associada à obtenção de um meio de subsistência, ou então sentir uma obrigatoriedade perante a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco (CPCJ), com a qual me relacionei enquanto professora e interlocutora do meu agrupamento. Um dos maiores temores destes pais era que lhes retirassem os educandos, não é que esse fosse o objetivo da comissão, mas eles sempre temiam e por isso geralmente respeitavam as suas decisões em favor da família. Uma articulação de trabalho com a comissão, podia ser outra motivação externa para favorecer a relação casa escola, no combate ao absentismo e ao abandono escolar de alguns educandos.

Esta heterogeneidade do grupo abrangia muitas situações de vida e, essa realidade, embora prejudicial para as sessões, foi favorável para identificar os problemas que existiam na base da sua relação com a escola. Recordo que a E3 tinha uma situação pessoal e familiar

onde os educandos estavam em risco, e que se enquadrava no contexto de uma provável referência à CPCJ.

### **Análise do quarto tema, novas percepções e atitudes quanto a ser encarregado de educação.**

Na primeira categoria, encontram-se as subcategorias que mostram as mudanças que os participantes realizaram face aos educandos, após a lecionação dos conteúdos da linguagem da escolarização. Na segunda categoria registaram-se as novas percepções que eles adquiriram e revelaram uma nova consciência sobre a sua responsabilidade face aos educandos. Chegaram até a referir que deveriam aprender mais sobre este assunto (Quadro 36).

As mudanças nos pensamentos e nos comportamentos, são fatores essenciais, muito importantes em investigação, porque é nestas mudanças que se revelam os aspetos transformacionais das influências estabelecidas entre a investigadora e os participantes, e também entre eles. São elas as evidências necessárias que validam ou não a dinâmica de trabalho estabelecida na investigação-ação. Como refere a autora McNiff (2016):

If action research is about improving learning in order to improve actions, then your learning and actions have the potential to influence other people's learning and actions. These are all transformational and mutually informing aspects of practice. The production of evidence to show these interactive processes then becomes somewhat complex. It is straightforward to show the process of improving your own thinking and actions: you can produce your reflective journal, and so easy to produce evidence of other people's learning: you must ask the people themselves. Their learning is shown in their journals, or in video recordings that show their learning in action. This also emphasises the collaborative and dialogical nature of action research: people negotiate their meanings with one another as they produce evidence to test the validity of their individual or collective knowledge claims (pp. 111-112).

## Quadro 36

*Tema 4. Categorias e subcategorias.*

<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>
C1- Novas percepções e atitudes face aos educados	SC1-Dedicar tempo aos filhos SC2-Mais atenção aos materiais escolares SC3-Verificação de mochilas SC4-Verificação dos lápis SC5-Discernimento da veracidade do discurso do educando SC6-Verificação dos cadernos
C2- Novas percepções face a si mesmo	SC1-Sentir-se obrigada a estar atenta aos materiais escolares do educando SC2-Deve cuidar da qualidade dos materiais escolares do educando SC3-Pode ajudar o educando SC4-Reconhecimento de que ainda não sabe tudo SC5-Vontade de aprender mais sobre linguagem da escolarização SC6-Maior confiança SC7-Saber onde procurar ajuda SC8- Maior conhecimento da escola SC9- Aprender para ajudar mais o educando. SC10-Porque está sozinha SC11-Porque está a educar num país diferente.

Nas novas percepções e atitudes face aos educandos, a verificação dos materiais escolares, foi o assunto mais abordado. Apresento algumas das unidades de registo: A participante E5 falou da organização da mochila, de verificar os materiais que lá estavam, mas não o fez sempre, mas o importante é que fez, tomou consciência do seu dever de verificar o estado dos materiais escolares.

Organizar a mochila! Organizar a mochila, e tem que ver sempre a mochila!

-Às vezes, sempre, de vez em quando.

- Nem sempre!

-Eu vejo sempre, mas assim, não muito! Mas eu vejo! (Tema 4. Categoria 1, subcategoria 2)

A participante E12, cuja educanda era a que decidia sobre que mochila levava para a escola, mudou de atitude e deitou no lixo a mochila esburacada, contra a vontade da educanda:

-Sim, um dia ela não queria, depois tirei mala.

-No fim-de-semana, deitei dentro do lixo!...eu botei no lixo! Quando que ela chegar e viu, ela me diz então, então meteu no lixo?!

Eu disse já está roto eu botei no lixo. Diz: “mas não, vai lá tirar! Tá suja! Então é só lá tirar e lavas! Se pós lavar!”

-Eu diz não, não vou tirar.

(Tema 4, Categoria 1, subcategoria 3)

A participante E1 no seu discurso mostra as descobertas que fez ao controlar a mochila do educando.

Tenho estado a controlar a mochila dele.

-Que ele leva-me tudo pra escola, mais alguma coisa.

-Eu se tiver distraída, os brinquedos vão todos lá para dentro.

- E os lápis!!! (nome de filho), por favor! Não estão em condições!!! Depois fica com aquela cara!

(Tema 4, Categoria 1, subcategorias 4/5)

Temos outros discursos, como é o da E2 que aprendeu a discernir se o discurso do educando era verdadeiro ou falso no que respeitava aos horários da biblioteca. Diz que aprendeu a estar dentro do assunto e como tal capacitada para o discernimento.

- “Então não tens que fazer um trabalho?”

- “Então a biblioteca estava fechada!”

- E então fiquei já mais atenta, fiquei a saber de que horas a que horas está aberto, e já vejo algumas coisas que ele pergunta, eu, se eu sei, se ele tenta dar-me a volta, eu já



disse, não! Eu já sei que aquilo está aberto de tal a tal. Porque é que não foste, e já é uma coisa que uma pessoa já está mais atenta, já ...ainda que eles digam, a minha mãe não sabe, ela não vai lá e ...é com essas coisas, e se a gente está aqui a gente já foi ver, já sabemos o horário, e então falando com, com eles e, eles veem que nós sabemos, não vale a pena nos dar a volta por não estar já por dentro do assunto, acho que isso é uma coisa importante, pelo menos, para mim é!

(Tema 4. Categoria 1, subcategoria 6)

A participante E1 também fazia a verificação detalhada das correções escritas pelo professor no caderno do filho:

-E depois ele sabe que ao iniciar, tem que escrever o nome e a data, depois ele começa a fazer os trabalhos e acaba por esquecer o nome. Mas porque é que o professor te põe sempre isto? O professor não sabe quem fez, independentemente de o caderno ser teu, porque tu não te apresentas, como é que tu queres ser avaliado se tu não pões o teu nome? Está sempre a dizer nome, nome, nome. Estou sempre a dizer-lhe isto!

Na segunda categoria há discursos reveladores de uma nova mentalidade e de novas atitudes.

A participante E10 apercebeu-se que não devia dar respostas ao educando para o despachar, quando ele lhe comunicava um problema. Vejamos o seu raciocínio:

Juro que eu fecho os olhos e fico! Mas porque é que a Maria João me deu esse estojo todo estragado! Mas eu gostei! Eu gostei da prova! E eu pus-me a pensar quando o meu filho, uma coisa que não presta, como é que é possível, de eu dizer assim! Ah! Usa esse porque deve escrever na mesma! É pra escrever, mas é difícil! Foi difícil para mim, é difícil para ele, que é mais pequeno!

(Tema 4. Categoria 2, subcategoria 2)

A E2 revela que sente um imperativo interior para não descuidar a verificação dos materiais do filho:

Eu acho que abriu sim. Abriu, às vezes em vez de uma pessoa estar sempre atenta às coisas dos filhos uma pessoa ...a professora Maria João disse que tenho que ver melhor os livros, a mochila, e então eu ia já de vez em quando, agora vem sempre aquela ideia dos materiais, e acho que obriga a pessoa, como é que eu hei-de dizer, estamos mais atenta pra que eu sinto, vem sempre à mente, tenho que ver isso, se ele tem os materiais todos, se não falta alguma coisa e acho que isso é importante.

(Tema 4. Categoria 2, subcategoria 2)

O participante E4, pouco falador, também revelou uma nova postura: “Compreende porque, pode judar, eu agora hoje, vou saber a material da escola da (nome da filha), hum.”

(Tema 4. Categoria 2, subcategoria 3)

### **História que surgiu após a análise do quarto tema.**

O objetivo de melhorar as aprendizagens para melhorar as ações, aconteceu, e estas mudanças no desenvolvimento do entendimento sobre a escola e nos seus comportamentos face aos educandos, eram as evidências positivas que desejava encontrar neste estudo, porque fazem parte dos julgamentos necessários para a avaliação da qualidade do mesmo (McNiff, 2016). Estas evidências surgiam do resultado das influências mútuas estabelecidas nas sessões, e aqui o valor da integração socioeducativa aconteceu na prática, pelas melhorias no conhecimento e entendimento de novos conteúdos da linguagem da escolarização pelos EE, e também da sua relação com os educandos face a assuntos escolares.

Apesar do absentismo que foi uma evidência negativa e sobre o qual havia que tomar medidas para que não ocorresse, as sessões em que os participantes estiveram presentes foram suficientes para justificar que uma ação de formação na linguagem da escolarização com

recurso à metodologia de investigação-ação proporcionava aos encarregados de educação conhecimentos que os conduziam a mudanças no acompanhamento prestado aos educandos, e consequentemente uma melhoria nas relações estabelecidas com a escola. Eram conhecimentos básicos como perceber a utilidade da mochila, rever os materiais escolares, a sua presença ou ausência, e o seu estado de conservação. Para quem tinha mais escolarização, reforçaram-se estes conteúdos e surgiram outros comportamentos como analisar conteúdos presentes nos cadernos ou ter mais critérios de discernimento sobre o funcionamento da escola que melhoravam o acompanhamento e supervisão do educando.

Pode-se pensar que os EE devam saber quais os materiais que o seu educando tem de levar para a escola, e que estejam em condições de ser utilizados, mas as unidades de registo desta entrevista revelaram que há quem nem os conheça, nem saiba a sua utilidade. Estas realidades remeteram-me para a tese sociolinguística ou tese dos códigos de Bernstein (explicado na revisão da literatura no primeiro capítulo) onde fala de duas relações de classe, que provêm de contextos de socialização distintos e que possuem formas de comunicação própria. Nessa reflexão o autor transmite que os códigos de comunicação da classe trabalhadora, orientam a criança para ordens de aprendizagem e de relevância que não estão em harmonia com as que a escola exige (Domingos et al., 1996). Como se constata, a maior parte dos EE deste estudo, pelo desconhecimento manifesto dos materiais escolares e sua utilidade, não sabem que não estão a cumprir com os requisitos da lei contidos no Estatuto do aluno e ética escolar e certamente que não vão saber educar os filhos quanto a isso. Levar o material didático ou equipamento necessários para as atividades escolares, é um requisito cuja ausência é motivo de marcação de falta (Lei n.º 51/2012. D.R. n.º 172, Série I de 2012-09-05).

Secção IV, subsecção 1, Artigo 14.º. Sobre as faltas e a sua natureza:

- 1 - A falta é a ausência do aluno a uma aula ou a outra atividade de frequência obrigatória ou facultativa caso tenha havido lugar a inscrição, a falta de pontualidade

ou a comparência sem o material didático ou equipamento necessários, nos termos estabelecidos no presente Estatuto.

Esta situação também me remeteu para as discontinuidades de sistemas de ensino que estes participantes têm nas suas vidas. As suas referências de escola e dos materiais escolares são outras, e isso suscita lacunas na sua relação com a escola que não podem deixar de ser consideradas para que a comunicação eficaz entre a casa e a escola aconteça.

São registos que nos confirmam a pertinência do problema que deu origem à investigação e da necessidade de intervenções de ensino sobre a linguagem da escolarização a EE que possuem dificuldades económicas, e neste estudo particular, de minorias de origem africana.

### **Análise do quinto tema, conhecimentos adquiridos em Linguagem da escolarização.**

Neste tema cujas categorias e subcategorias se encontram no Quadro 37, encontrei referências a todos os temas da LE que foram abordados. Cada participante registou aspetos que outros não valorizaram e vice-versa, mas verifiquei que na generalidade houve aquisição de novos conhecimentos. Na última categoria encontram-se registados outros assuntos inerentes à linguagem da escolarização que surgiram das suas inquietações e dúvidas.

#### **Quadro 37**

##### *Tema 5- Categorias e Subcategorias*

<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>
C1- Conhecimentos adquiridos.	SC1-Materiais escolares SC2-A assiduidade SC3-Os horários SC4-O comportamento SC5-Modalidades desportivas SC6-Legislação SC7-Funcionamento da Biblioteca SC8-Horário da biblioteca SC9-Comunidade escolar
C2 – Ausência de aquisição de conhecimentos.	SC1-Devido ao absentismo

C3- O que mais gostou.	SC1-A autoavaliação SC2-Estratégia utilizada no tema da avaliação SC3-Estratégia utilizada no tema dos materiais escolares SC4-Tudo
C4-O que gostaria de aprender sobre a escola.	SC1-Relação entre absentismo e uso das tecnologias digitais por parte dos educandos. SC2-Não precisa de saber mais porque já conhece os espaços
C5- Outros temas sobre a Linguagem da escolarização que surgiram na conversação.	SC1-A socialização do bairro/ atitudes dos educandos SC2-O uso do cartão do aluno SC3-O escalão do Apoio Social Escolar (ASE) SC4-O espaço escolar SC5-Insucesso SC6-Processos de alunos com Necessidades Educativas Especiais SC7-Vigilância de alunos no espaço escolar SC8-Absentismo de alunos dentro do espaço escolar SC9-As atividades extracurriculares (AEC) SC10-Bulling SC11- Cortes nos subsídios às terapias SC12-Indisciplina

---

Este quinto tema tem muita proximidade com o quarto, porque os conhecimentos adquiridos ou não adquiridos, foram aqueles que suscitaram novos comportamentos nos EE ou nenhuma ação, como foi o caso da participante E15, que reconheceu que não aprendeu devido ao seu absentismo.

Quanto aos outros participantes verifiquei que cada um foi mais sensível a um tema em particular, e de entre todos, aquele que teve mais unidades de registo foi o tema dos materiais escolares onde até encontrei argumentos para a mudança das suas atitudes, e a referência a elementos associados. Estes detalhes mostram que houve aprendizagens significantes, as pessoas sabiam do que estavam a falar e tinham certamente situações de vida associadas aos comentários que fizeram. (Tema 5. Categoria 1, subcategoria 1).

Os participantes que expuseram aspetos particulares sobre os temas que mais gostaram, associaram-nos às estratégias utilizadas, destinadas a suscitar novas experiências e significados. Por exemplo o tema da avaliação e autoavaliação referido pela E1, foi realizado

na base da correção, em conjunto, de um PowerPoint da participante E2. Transcrevo o que disse: “..., mas achei extremamente importante e gostei imenso do trabalho de (nome da E2), achei bonito. Achei bonito e daquelas coisas que também nos dá força e vontade de aprender mais. Aprender mais! Gostei imenso da autoavaliação” (Tema 5. Categoria 3, subcategoria 2)

Ou então o gosto de aprender sobre os materiais escolares, como dizia a E10:

Eu gostei da prova! E eu pus-me a pensar quando o meu filho, uma coisa que não presta, como é que é possível, de eu dizer assim! Ah! Usa esse porque deve escrever na mesma! É pra escrever, mas é difícil! Foi difícil para mim, é difícil para ele, que é mais pequeno.

Eu gostei mais dessa parte aí! (Tema 5, Categoria 3, subcategoria1).

Estes discursos revelaram-me como foi importante a parte prática, a instrução direta em cada sessão, pela aplicação dos elementos da andragogia que falam da importância da dimensão da experiência para a formação de adultos e que façam sentido para as suas vidas (Knowles et al. 2005). Desta aplicação resultou a aquisição de novos conhecimentos

Na análise deste tema ainda recolhi informações sobre assuntos que fazem parte da linguagem da escolarização, e que surgiam de questões e preocupações que eles sentiam face à escola e até sobre o território educativo que a escola abrangia (Categoria 5 e subcategorias 1 ao 12). Estes temas que procedem da perspectiva dos EE, são complementares aos que eu reconheci como importantes e por isso são uma mais-valia para o enriquecimento dos conteúdos que devem ser abordados na LE. Um dos temas que me chamou a atenção foi o da socialização no bairro e a sua influência no comportamento dos filhos, como descreve a E1:

O (nome do filho) está naquela fase de curiosidade, o bairro, ...muda o andar! Quando passa ali ...eu digo, pshh, passa-se aqui alguma coisa com você? - “Não”. Então anda como deve ser! E o que tu estás a ver aqui não te diz respeito! Por favor, anda em

frente ao caminho! Olha para a frente! Eu digo a ele, eu te puxo-te muito porque eu quis. Eu te estou a criar para não ser malandro! (Tema 5. Categoria 5, Subcategoria1)

A participante está preocupada porque o filho está a adquirir modos de estar, neste caso a forma de andar, associados aos marginais e corrige-o. Este assunto é muito sério porque me leva a pensar até onde a socialização do bairro com marginalidade e crime se sobrepõe à educação dada pelos EE. Certamente que estas influências também estão presentes na socialização escolar e merecem a devida atenção por parte da comunidade educativa.

### **Conclusões retiradas da análise do quinto tema.**

A análise deste tema revelou que da parte dos participantes que foram entrevistados, exceto da E15, realizaram aprendizagens na linguagem da escolarização e que estas se revelaram significantes.

As suas narrativas mostraram que a abordagem com instrução direta, resultou bem, indo ao encontro das suas necessidades de aprendizagem enquanto adultos, identificando aqui a importância de ter considerado os elementos da andragogia na realização das sessões. Por fim, a investigação ficou enriquecida com o contributo de assuntos pertinentes, em linguagem da escolarização, que nos foram proporcionados pelos EE, face ao que gostariam ainda de aprender.

### **Análise do sexto tema, conhecimentos adquiridos e dificuldades sentidas no âmbito das tecnologias digitais.**

Esta análise foi ao encontro da forma como os participantes lidaram com as tecnologias digitais nas sessões, as aprendizagens realizadas, o que dominavam, e as dificuldades sentidas. Nem todas as respostas se enquadraram nos conteúdos e práticas realizadas nas sessões e nas orientações dadas, o que me fez identificar as consequências da infoexclusão como desafios para sua integração na sociedade Portuguesa. Percebi que havia ao menos uma

participante que procurava nestas sessões um auxílio para lidar com aspetos das tecnologias digitais, nesta sociedade da informação e comunicação, além da sua integração socioeducativa (Quadro 38).

Quadro 38

*Tema 6, Categorias e Subcategorias*

<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>
C1- Não realiza aprendizagens	SC1-Não realiza aprendizagens
C2- Dificuldades	SC1-Como abrir os ficheiros da pen drive SC2-A barra de ferramentas SC3-Dificuldades específicas no uso do ecrã tátil SC4-Enviar ficheiros com imagens SC5-Trabalhar as imagens. SC6-Aperfeiçoar PowerPoint
C3- O que domina	SC1-Teclado e rato SC2-Conhecimentos de email e redes sociais SC3-Explorar por iniciativa própria o computador
C4- Dificuldades para aceder a computadores	SC1-Falta de apoio dos filhos. SC2-Dificuldade com a instalação do programa de destreza. SC3-Não tem computador SC4-Dificuldade em conciliar horários nas instituições do bairro para praticar.
C5- Conhecimentos adquiridos.	SC1-Destreza com o rato SC2-Barra de ferramentas do PowerPoint
C6- O que mais gostou.	SC1-Dos professores SC2-Motivos pelos quais gostou do ensino dos professores
C7-Sociedade da informação comunicação.	SC1-Desafios SC2-Frustração SC3-Preconceito
C8- O que gostaria.	SC1-Vontade de aprender mais

A análise feita a este assunto centrou-se no discurso dos quatro participantes que colaboraram para este tema, (E1, E2, E12 e E15) tendo identificado duas realidades distintas quanto às dificuldades sentidas no uso dos computadores. Quanto à E1 e à E2 sabia que



tinham computador em casa, conseguiam realizar tarefas em PowerPoint, disseram que já dominavam o uso do rato, teclado, e até sabiam retirar informação da internet. As suas dificuldades eram distintas das que sentiram outros participantes. A E1 comenta as suas dificuldades quanto a conhecer e dominar melhor a barra de ferramentas do PowerPoint e enviar ficheiros com imagens e trabalhar as mesmas (Tema 6, Categoria 2, subcategorias 3, 5 e 6). Domina o rato, teclado, conhece o motor de busca Google e está a descobri-lo gradualmente (Tema 6, Categoria 3). A E2 gostaria de melhorar o uso do PowerPoint (Tema 6, Categoria 2, subcategorias 6).

Com os outros participantes havia um leque de situações a considerar. Uns não tinham computador em casa e então o problema era aceder a eles. A E12, foi à instituição de apoio do bairro que tem sala de computadores e quem ensinasse. Porém a sua disponibilidade de horário não coincidia com a da pessoa que auxiliava. Por essa razão não praticou:

... depois está a sair daquele curso, não dá tempo para ir ao Moinho. Eu fui lá também pra perguntar, ela diz como que não sabe fazer nada, ela não pode, no dia em que ela tem tempo para ajudar quem não sabe fazer nada, no dia em que ela tem tempo judar... pessoas que não sabe fazer nada, é dia que eu também for naquele curso também! (Tema 6, Categoria 4, subcategoria 4).

A E15, mostrou vontade de aprender e praticar, mas, apesar de ter computador não conseguiu instalar o programa de destreza e teclado e percebe que não progride.:

-Sim eu gostei! mas eu não tou conseguir apanhar! quando eu ponho pen...

-Mas sabe uma coisa, eu vim com o meu computador... Maria (João) já vai-me ensinar como é que eu ponho.

- Eu, com o meu computador, eu já apanho mais rápido. Como na escola.

- Lembra-me, lembra-me muita coisa! Mas depois, eu dia que eu venho, venho com meu computador, eu não estou a conseguir fazer em casa!

(Tema 6. Categoria 2, subcategoria 1).

Foi ela quem comunicou outras dificuldades, como a frustração por não conseguir utilizar o ecrã tátil, com o qual se realizavam as provas teóricas para tirar a carta de condução:

- E depois uma pessoa quer trabalhar sem rato. Eu esse aqui também estou com vontade de aprender porque quando vamos fazer o teste na escola, de condução! agora é sem rato!

- Outros mininos já estão tão acostumados. Eles tic, tic... Eu lá chego nervosa, eu ...professor disse que se eu não tenho cartão de cidadão, para eu bater com cartão, se eu não estou a conseguir com dedo. .... Outros colegas estão a conseguir com dedo, normal! mas eu não consigo com dedo!!!!

-Eu não consegui dar com dedo!

Eu tive que apanhar cartão do cidadão.

(Tema 6, Categoria 2, subcategoria 3)

Não conseguia adaptar-se ao ecrã e o filho que era universitário também não a ajudava:”  
...-Não estou a conseguir, eu vou trazer computador, sabe o meu filho tem outra preocupação. Um dia eu dei. ‘Ó mãe!’ (faz gestos de impaciência)”.

(Tema 6. Categoria 4, subcategoria 1)

Na sexta categoria encontram-se discursos de agrado com que as tecnologias digitais foram apresentadas nesta investigação. A E1 gostou da professora TIC, da forma como explicava e a E2 gostou de mim pela mesma razão. Importa saber que ambas tínhamos dialogado sobre a forma de lecionar adultos, nada ou pouco escolarizados, pois a colega tinha experiência de lecionar TIC a adultos, e ainda bem que houve registos destas ações, porque confirmava que estávamos a ensinar de forma significativa aos participantes.

### ***Conclusões retiradas da análise do sexto tema.***

A análise revelou o que já tinha dito anteriormente, que havia pessoas que se estavam a adaptar bem à dinâmica de recorrer ao PowerPoint para entregar trabalhos, e aqui via-se como as suas bases e recurso ao computador em casa, permitiam acompanhar o ritmo das sessões, realizar aprendizagens e apreciar a dinâmica pensada nas planificações e até a lecionação dos professores convidados. Ficaram com mais vontade de conhecer e dominar mais. Com estas duas pessoas a estratégia estava a resultar e a investigação mostrava que esta modalidade era viável para este grupo.

O que era preocupante e que eu não previ, foi a grande dificuldade de outros participantes, de lidar com os computadores em casa, ou nas instituições de apoio existentes no bairro. Estes não acompanhavam tão bem o ritmo das sessões e experimentavam mais as dificuldades que aprendizagens realizadas. Esta análise de dados recordou-me as palavras de McNiff (2016) quando referia que a relevância dos dados, também passava por ter evidências que não confirmavam a estratégia utilizada ou o plano delineado para dar resposta à pergunta de investigação. Esta constatação era uma orientação poderosa para repensar o rumo seguido e recomeçar de outra forma.

### **Quarto passo: Reflexão final sobre este ciclo de reflexão-ação.**

Revelou-se adequada a lecionação em linguagem da escolarização, recorrendo à metodologia de investigação-ação, e esta foi uma constatação positiva, tendo em conta a logística semanal onde tinha de dar resposta aos cinco domínios que se articularam nas sessões de formação. Esta articulação resultou bem, exceto no modo como se procurou que as tecnologias digitais fossem um contributo neste processo. A abordagem mostrou evidências positivas em duas participantes (E1 e E2), mas não deu resposta àqueles que participavam da

iliteracia da informação e da comunicação. Este era um aspeto a repensar para o terceiro ciclo de reflexão-ação.

Um fator preocupante, que foi alvo de bastante atenção e análise, mas para o qual já não se conseguia encontrar uma resposta adequada nesta investigação, foi o fator do absentismo e do abandono. No final deste ciclo de reflexão-ação não havia condições para proporcionar motivações externas aos participantes que desistiram ou iam desistir da investigação. Eram processos demorados e incertos que implicavam estabelecer contactos com instituições e não era exequível dentro da cronologia definida para este estudo. Por esta razão ia continuar com aqueles que permaneciam, ainda que fossem poucos.

A teoria que surgiu da análise do quarto tema, sobre as novas perceções e atitudes quanto a ser encarregado de educação reforçou os pontos que acabei de referir, mas importa destacar que a maioria destes EE que participaram desta primeira etapa formativa, não se encontravam em condições de dar uma resposta satisfatória às exigências do Estatuto do aluno e ética escolar, por desconhecimento da linguagem da escolarização em assuntos básicos das exigências do dia-a-dia das escolas, ou da cultura da escola, usando aqui a linguagem utilizada por Bernstein ao expressar a descontinuidade que identificou entre a cultura da família da classe trabalhadora e a cultura da escola, que está associada às características da classe média (Domingos. et al., 1966). Esta descontinuidade tem implicações na forma como acompanham os educandos na escola, havendo lacunas em LE que necessitam de um esclarecimento aprofundado e trabalhado para lhes proporcionar as bases de diálogo com a instituição e ao mesmo tempo poder ajudar os filhos.

Estas lacunas, como foi identificado no primeiro grupo de entrevistas, também têm origem nas referências dos conceitos utilizados na linguagem da escolarização inerentes aos sistemas educativos dos países de origem destes EE, e nos níveis de escolaridade que frequentaram e ainda no desconhecimento da língua Portuguesa por parte de alguns deles.

## Capítulo V

### Terceiro Ciclo de Reflexão-Ação

Este capítulo trata do terceiro ciclo de reflexão-ação que começou com a procura de uma nova forma de abordagem das tecnologias digitais presentes na escola, a fim de serem um contributo na integração socioeducativa destes encarregados de educação.

Surgiu uma pergunta: Como é que se pode integrar os conteúdos da linguagem de escolarização num programa de destreza de rato e teclado? A pergunta estava direcionada àqueles participantes que revelaram maior iliteracia da informação e computacional, mas que tinham recebido alguma formação prática sobre o programa PowerPoint nas sessões anteriores. Também possuíam uma pendrive de oito GB que lhes foi dada no segundo ciclo de reflexão-ação. Entretanto percebi que podia também adaptar a ferramenta às duas participantes mais experientes no uso do computador e dos seus componentes.

Da mesma forma que planifiquei os dois ciclos de reflexão-ação anteriores, apresento o esquema de trabalho do terceiro e último desta investigação:

#### Quadro 39

##### *Terceiro Ciclo de Reflexão-Ação*

<i>Maio/ junho 2014</i>		<i>Julho/agosto 2014</i>	
1º passo	2º passo	3º passo	4º passo
Planificar	Agir	Observar	Refletir
Reflexão para alcançar melhorias.	Confirmação das datas das sessões com os participantes.	Dar por concluídas as sessões.	Análise dos dados recolhidos nas sessões, trabalhos e entrevistas e reflexão sobre os mesmos.
Planificação das ações de formação para sete semanas no contexto da linguagem da escolarização com recurso a um PowerPoint Interativo	Visita da professora orientadora ao agrupamento e participação numa sessão de formação.		
	Elaboração do PowerPoint Interativo.		

<i>Maio/ junho 2014</i>		<i>Julho/agosto 2014</i>	
1º passo	2º passo	3º passo	4º passo
Planificar	Agir	Observar	Refletir
	Realização das sessões no contexto da linguagem da escolarização com recurso ao PowerPoint Interativo e instrução direta.	Realização do terceiro grupo de entrevistas.	
Dar continuidade à revisão de literatura.	Recurso ao espaço escolar e às tecnologias digitais existentes nele. Recurso às tecnologias digitais da população.		

### **Primeiro Passo: Planificar**

#### **Reflexão para alcançar melhorias.**

#### ***Objetivos a alcançar na utilização da ferramenta multimédia.***

Nesta reflexão para alcançar melhorias surgiu a ideia de elaborar uma ferramenta de aprendizagem multimédia com conteúdos da linguagem da escolarização, baseada no programa PowerPoint, e que permitisse a todos os participantes realizarem simultaneamente novas aprendizagens nos computadores e na linguagem da escolarização.

Escolhi o programa PowerPoint, porque era o programa no qual já tinham alguns conhecimentos adquiridos no segundo ciclo de RA, mas também era um programa que podiam transportar na pendrive e usar nos computadores a que tinham acesso, porque o programa PowerPoint está muito divulgado e por isso instalado em mais dispositivos, aumentando as probabilidades de o utilizarem fora da escola.

De acordo com Mayer (2014) o objetivo do nono princípio multimédia, que trata sobre a interatividade, é que esta faça com que os sujeitos sejam menos passivos e atuem como participantes extraordinariamente ativos nas suas experiências de aprendizagem e esta era a

dinâmica que queria suscitar por meio do PowerPoint. Este princípio interessava-me uma vez que queria que eles interagissem mais com os computadores, para treinarem a destreza e também ficarem expostos a novos desafios e à procura de respostas.

Também contribuiu para a ideia da elaboração desta ferramenta de aprendizagem multimédia a partir do programa PowerPoint, o facto de o grupo ser muito inconstante e os participantes terem perdido muitos dos conteúdos que foram lecionados. Este meio permitia proporcionar àqueles que faltavam, por vezes, a exploração do recurso noutro momento e noutro lugar, e assim aceder à instrução proporcionada na sessão em falta. A intenção era de ser um apoio à lecionação, nunca uma substituição. Não pretendia ser uma ferramenta multimédia de aprendizagem em LE para os participantes mais absentistas, nem para os que abandonaram as sessões. Ela estava incluída num projeto formativo que implicava mais estratégias que iam além do recurso a esta ferramenta.

### ***Crítérios para a elaboração da ferramenta de aprendizagem multimédia.***

Para a elaboração do PowerPoint Interativo, tive em conta a teoria cognitiva da aprendizagem multimédia de Mayer (2014). O autor diz que o argumento que justifica a teoria cognitiva da aprendizagem multimédia é que as pessoas aprendem mais profundamente com palavras e imagens do que apenas com palavras.

Esta teoria fundamenta-se em três princípios de aprendizagem das ciências cognitivas: O sistema de processamento de informação humana que inclui canais duplos para processamento visual /pictórico e auditivo/verbal, sendo que cada um deles tem uma capacidade limitada de processamento e a aprendizagem envolve um conjunto coordenado de processos cognitivos durante a aprendizagem.

Para a elaboração da ferramenta multimédia, recorri às indicações sobre a aprendizagem multimédia do autor supracitado, (2014) que diz que a aprendizagem multimédia ocorre quando as pessoas constroem representações mentais a partir de palavras (como texto falado

ou impresso) e imagens (como ilustrações, fotos, animação ou vídeo). O autor refere que se trata de uma abordagem centrada no aluno, e não na tecnologia, onde se procura promover uma aprendizagem significativa, favorecendo a aprendizagem cognitiva.

***Definição de interatividade multimédia e origem da designação desta ferramenta como “PowerPoint Interativo”.***

Como recorri bastante à interatividade multimédia, apresento a sua definição traduzida de Mayer (2104, p.180):

Essencialmente, a interatividade multimédia envolve ações e reações mútuas entre um aluno e um programa instrucional baseado em multimédia. A maioria das definições de interatividade começa com a capacidade de a multimédia fornecer informações e permitir que os alunos interajam com elas de maneiras predeterminadas e inesperadas. Assim, por exemplo, um aluno pode ser apresentado a "pontos de acesso" (ver princípio 8) e ter a oportunidade de clicar neles e obter informações que não estariam disponíveis sem a "solicitação" do aluno.<sup>9</sup>

Tendo em conta estas bases teóricas, comecei a trabalhar no PowerPoint e decidi denominá-lo de PowerPoint Interativo.

**Segundo Passo: Agir**

Neste segundo passo orientado à prática, (i) dou a conhecer a visita da professora orientadora Guilhermina Miranda ao agrupamento, como contributo no âmbito do feedback da comunidade científica; (ii) apresento a ideia geral que tive para desenhar esta ferramenta

---

<sup>9</sup> Essentially, multimedia interactivity involves mutual actions and reactions between a learner and a multimedia-based instructional program. Most definitions of interactivity begin with the capacity of multimedia to provide information and permit students to interact with it in both predetermined and unexpected ways. So, for example, a student can be presented with “hotspots” (see principle 8) and have the opportunity to click on them and get information that would not become available without the student’s “request.” (Mayer, 2014. p.108)



multimédia; (iii) a aplicação do plano de formação no terceiro ciclo de reflexão-ação, onde apresento o desenvolver das sessões e as aprendizagens realizadas, e por fim (iv) as mudanças realizadas no PowerPoint Interativo em todo este processo

### **Visita da professora orientadora ao agrupamento de escolas.**

Para conhecer o contexto socioeducativo, as instalações onde estavam a decorrer as sessões, e contribuir para o feedback da comunidade científica, a professora orientadora Guilhermina Miranda fez a visita guiada ao agrupamento. Visitámos o bairro da Cova da Moura, acompanhadas pela professora coordenadora da escola EB1/JI situada no bairro, visitámos a instituição de apoio ao bairro do Moinho da Juventude. Depois deslocámo-nos à escola sede EB2/3 e concluímos a visita noutra escola EB1 do agrupamento.

### **Ideia geral para o *design* do PowerPoint Interativo.**

Dou agora lugar à ideia de design e à dinâmica que me pareceu adequada para as sessões, tendo sempre em conta a articulação dos cinco domínios que estiveram na base da planificação das sessões do segundo ciclo de RA.

### ***Diapositivo de entrada, título e índice.***

Uma vez que no PowerPoint se trabalha com diapositivos, pensei de início estruturá-lo na base de um jogo de cartas, com perguntas e respostas, mas sempre aberto à introdução de mudanças para alcançar melhorias na linguagem da escolarização e nas tecnologias digitais, partindo dos conhecimentos que os participantes tinham e também daqueles que era suposto alcançarem.

Teria um título que estaria presente no dispositivo de entrada e no segundo diapositivo estariam presentes o conjunto de temas que vi serem pertinentes para uma introdução à linguagem da escolarização. A intenção era que os participantes pudessem ter acesso a uma

variedade de temas, visualizassem essa variedade para tomar consciência da amplitude dos conteúdos em LE e pudessem escolher o tema do seu interesse para explorá-lo.

Nas Figuras 18 e 19 encontram-se a página de entrada, e a página dos temas utilizados na primeira sessão deste ciclo de RA. Posteriormente houve algumas alterações.

O título escolhido para o programa foi, “A Escola. Aprender a acompanhar” (Figura 18), e nele constava um botão interativo, intitulado “Índice”. Quando se clicava neste botão interativo, ele dava acesso a um diapositivo onde constavam os temas do índice sobre a linguagem da escolarização (Figura 19).



Figura 18. Página de entrada do PowerPoint Interativo.



Figura 19. Página do índice e temas em linguagem da escolarização.

***Crêterios para a definição dos temas em linguagem da escolarização.***

Como se pode ler, alguns dos temas incluídos estavam relacionados com os que tinham sido aprofundados nas sessões do segundo ciclo de RA. Por exemplo: “Materiais didáticos” e “Espaço escolar”. Foram incluídos outros, porque a partir da reflexão sobre os dados obtidos nas entrevistas, conclui que eram temas que deviam constar porque já tinha verificado a sua pertinência, tais como: “Legislação e órgãos de gestão”, “Aprender a acompanhar” e “Encarregados de educação”. Por fim, inclui mais dois, um sobre práticas necessárias para poderem gerir os horários dos educandos, denominado “Horários e disciplinas” e o outro sobre o “Agrupamento de escolas” porque faltava inform -los sobre todo o território educativo e as escolas abrangidas.

Durante este processo de leccionação, realizei a avaliação em função de manter o que estava bem, e realizar mudanças para melhorar esta ferramenta quanto ao seu design e apresentação dos conteúdos. Por essa razão ainda acrescentei outro tema denominado “Professores, técnicos e auxiliares” que estava em falta, e alterei o nome do tema dos “Horários e disciplinas” para “Calendário, horários e disciplinas” (Figura 20) porque me apercebi que não conheciam o calendário escolar. Houve t bem substituição de imagens por outras mais adequadas.



Figura 20. Índice com os temas e imagens, na sua última composição.

### ***Temas e subtemas.***

Cada tema estava constituído por um conjunto de subtemas também em forma de cartas. Importava que os ícones fossem grandes para que os participantes com menos destreza não sentissem grandes dificuldades em aceder aos mesmos. A cada um era atribuído uma cor que acompanhava a exploração do mesmo, como cor de fundo do dispositivo, e ajudava o participante a saber que se mantinha no tema escolhido. Cada tema também estava ilustrado com uma imagem coerente em relação aos assuntos abordados (Figura 21).

Cada botão temático tinha inscrito o tema que aí era tratado sobre LE, e acedia-se a ele clicando no espaço preenchido a cor. Integrado na imagem estava outro link (Figura 22), que era de voz e estava orientado a transmitir a mesma mensagem aos analfabetos.



Figura 21 e Figura 22. Botão interativo para aceder aos subtemas dos horários e disciplinas, e link de voz incorporado.

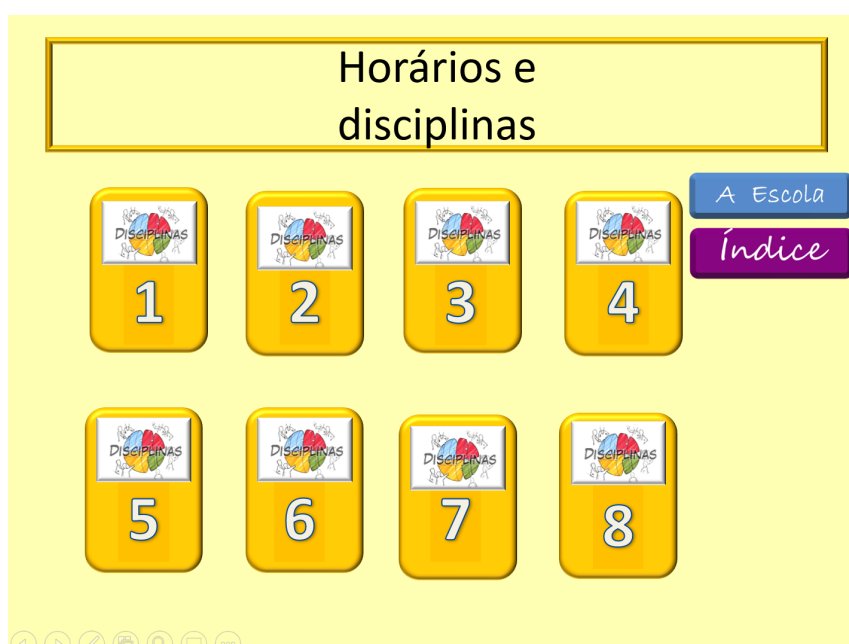


Figura 23. Proposta de oito subtemas sobre horários e disciplinas.

### *Subtemas.*

No Quadro 40 constam todos os subtemas abordados em cada unidade temática. Há subtemas que não chegaram a ser elaborados e outros ficaram ainda por completar, mas deveu-se ao facto de ser uma ferramenta em construção que exigia rigor na sua elaboração, e não foi possível dá-la por terminada, devido à escassez de tempo para concluir e avançar em mais assuntos. Os temas que foram mais desenvolvidos, e concluídos quanto aos conteúdos e

nos parâmetros da mensagem escrita e oral, foram: “Agrupamento de escolas” e “Calendário, horário e disciplinas”.

#### Quadro 40

##### *Temas e Conteúdos sobre a Linguagem da Escolarização Presentes no PowerPoint Interativo*

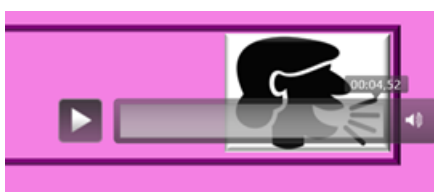
<i>Temas em LE</i>	<i>Subtema 1</i>	<i>Subtema 2</i>	<i>Subtema 3</i>	<i>Subtema 4</i>	<i>Subtema 5</i>
Agrupamento de escolas	Escolas	Ciclos do EB	Anos por ciclo	Comunidade de Educativa	Moodle do agrupamento
Encarregados de Educação	Quem são?	Deveres	-----	-----	-----
Aprender a acompanhar	Acompanhar	Acompanhar em casa	Percurso casa-escola	Relação com a escola	Acompanhar o estudo
Legislação e órgãos de gestão	Diário da República	Lei de Bases	Obrigatoriedade e gratuidade	-----	-----
Professores técnicos e auxiliares	-----	-----	-----	-----	-----
Calendário, horário e disciplinas	Calendário escolar	Caderneta	Disciplinas	-----	-----
Materiais didáticos Alunos	O estojo	Dentro do estojo	Material de pintura	A mochila	Dentro da mochila
Espaço escolar.	-----	-----	-----	-----	-----

### ***Esclarecimento sobre a inclusão de texto e voz.***

Como disse anteriormente inseri a mensagem em texto e em voz. O motivo desta escolha, deveu-se a poder informar os participantes que não sabiam ler, por isso foi necessário incorporar para além da mensagem em forma escrita, a mensagem na forma oral.

Com esta decisão não pretendi ir contra o princípio da redundância, “The redundancy principle in multimedia Learning” (Mayer, 2014), onde a redundância consiste em apresentar a informação simultaneamente em várias formas. Quando se eliminam os materiais redundantes, que são desnecessários, excluem-se várias fontes de informação, e assim diminui-se a carga que a memória de trabalho tem de processar para as gerir.

Por isso este PowerPoint Interativo estava preparado para dar resposta a dois tipos de participantes e as fontes de informação escrita e oral podiam ocorrer simultaneamente, mas a função oral tinha de ser ativada pelo participante que o necessitasse. Só tinha de optar pela modalidade que lhe fosse mais confortável. Nos exemplos apresentados (Figuras 24 e 25) em quase todos temas encontram-se inseridos estes dois acessos à mensagem.



*Figura 24 e Figura 25. Exemplo de dois botões interativos com link de voz.*

O ícone com o desenho da pessoa a falar, presente na maioria dos dispositivos pretendia dar a conhecer ao participante o assunto que se tratava nesse diapositivo.

### **Aplicação do plano de formação para o terceiro ciclo de Reflexão-Ação.**

O plano de formação aplicado neste ciclo encontra-se no Quadro 40. Nele pode ver-se que os temas mais tratados foram: o “Agrupamento de escolas” e “Calendário, horários e

disciplinas”. A este último dediquei três sessões (12<sup>a</sup>, 13<sup>a</sup> e 14<sup>a</sup>) para aprofundar os seus subtemas, uma vez que o que interessava era que se realizassem aprendizagens significantes e para que isso acontecesse, foi necessário dedicar tempo para cumprir com o máximo de rigor as planificações.

#### Quadro 41

##### *Plano de Formação do Terceiro Ciclo de Reflexão-Ação*

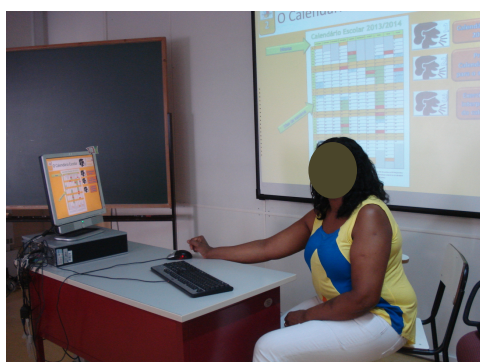
<i>Sessões</i>	<i>Conteúdos</i>	<i>Datas</i>
11	Apresentação e exploração do PowerPoint Interativo sobre a escola. Exploração do tema sobre o agrupamento de escolas. Presença da professora orientadora do projeto de doutoramento.	08/05/14
12	Exploração do PowerPoint Interativo sobre o calendário escolar, cadernetas e horários. Análise de um calendário escolar e horários dos alunos.	15/05/14
13	Aprofundamento do subtema da caderneta escolar e a sua importância na relação casa-escola. Exploração de cadernetas, explicação sobre a sua utilidade.	22/05/14
----	Não houve sessão. Estive numa reunião preparatória com EE para preparar a visita de estudo.	29/05/14
----	Não houve sessão. Estive numa visita de estudo.	05/06/14
14	Exploração do PowerPoint Interativo sobre o currículo no 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico. Trabalho de associação de manuais às disciplinas presentes nos horários e a carga horária.	12/06/14



<i>Sessões</i>	<i>Conteúdos</i>	<i>Datas</i>
15	Exploração de novos conteúdos incluídos no PowerPoint Interativo. Materiais escolares e sala de aula, e aprender a inserir imagens no PowerPoint.	19/06/14
16	Recolha de trabalhos de alguns participantes em PowerPoint, entrega das pendrive com o programa e exploração e avaliação do PowerPoint Interativo na sua última versão. Despedida.	26/06/14

### ***Dinâmica das sessões de formação.***

As sessões decorriam geralmente com a exposição do tema a partir do PowerPoint Interativo e seguidamente era explorado de forma individual com os participantes nos computadores da escola. Para os ajudar a entender como pesquisar os temas nesta ferramenta, em cada sessão um participante era convidado a seguir as instruções que eu ia dando no computador associado ao projetor (Figuras 26 e 27).



*Figura 26 e Figura 27.* Exploração do PowerPoint Interativo a convite da investigadora e terceiro momento com a exploração direta dos materiais associados a cada sessão.

No final do ciclo de RA, já cada um estava apto para lidar com as características próprias desta ferramenta. Um terceiro momento consistia, numa instrução direta a partir da interação

com os recursos materiais e humanos que estavam associados aos temas propostos. Esta última decisão era uma continuidade de uma estratégia que resultou bem no processo de ensino e aprendizagem dos participantes no segundo ciclo de RA. Era uma forma de transferirem as aprendizagens realizadas na instrução multimédia praticando-as nos materiais correspondentes a cada tema.

### **Desenvolvimento da décima primeira sessão: O agrupamento de escolas.**

Nesta sessão, sobre o agrupamento de escolas, a primeira deste ciclo, foi necessário fazer a introdução a esta ferramenta de aprendizagem multimédia e à forma de lidar com ela. Explicar como se acedia ao PowerPoint Interativo colocá-lo na função de apresentação, porque era nessa forma que se devia interagir, começar a explorar os conteúdos e realizar exercícios diversos (Figura 28). Como consta no diário desta sessão (Anexo G.11ª Sessão):

“Aprendi a conhecer melhor as ferramentas do PowerPoint e as suas possibilidades.

Implicações: Poder realizar exercícios mais diversos. Explorar possibilidades do mesmo, no âmbito da interatividade.”

Este programa PowerPoint não foi concebido para ser uma ferramenta multimédia de formação interativa, mas era adaptável para esse fim, e para impedir que os participantes, no uso indevido do teclado ou do rato, rapidamente saltassem de um diapositivo para outro, fora da ordem desejada, os participantes deveriam ser informados e ajudados a lidar com ela.

Para mim era importante verificar se era viável trabalhar desta forma ou não com os participantes, e começar a procurar melhorias no conteúdo e no design mais adequado. Para ter esse feedback, porque neste início do ciclo de RA ocorriam grandes mudanças, foi importante a presença nesta sessão, da professora orientadora Guilhermina Miranda tendo colaborado na exploração do primeiro tema com os participantes. Foi muito positiva esta vinda, escrevi no diário da mesma sessão: “Apreciei muito a visita da professora Guilhermina...Posso dialogar com a professora sabendo que entende bem a população e o que

acontece naquele espaço de investigação. É uma mais-valia para a investigação.” (Anexo G. 11ª Sessão).



*Figura 28.* Exploração do tema “Agrupamento de Escolas”.

No final da sessão, em diálogo com a professora Guilhermina Miranda, chegou-se à conclusão de que assim como estava era viável, precisava ainda de ser melhorado e faltava inserir mais conteúdos. Esse mesmo sentir sobre o PowerPoint Interativo escrevi-o no diário da sessão:

Elaborar este PowerPoint exige muito tempo, mas acredito que pode ser uma ferramenta que auxilie os participantes a irem mais além no conhecimento da escola. Vão-se estruturando no PowerPoint os conteúdos de acordo com os conhecimentos e necessidades práticas dos mesmos (Anexo G. Diário da 11ª sessão).

No Quadro 42, encontra-se a Abordagem do tema “Agrupamento de escolas”, onde se podem ver as questões, os assuntos tratados e as estratégias utilizadas.

Na construção desta ferramenta de aprendizagem multimédia foi tido em conta o princípio de segmentação, incluído nos “Segmenting, pre-training, and modality principles” (Mayer 2014). Estes princípios pretendem apresentar técnicas para gerir o processamento da instrução sem criar sobrecarga cognitiva. A intenção é a de inserir todos os conteúdos

previstos, mas procurando-se formas de os apresentar respeitando o ritmo dos alunos a fim de que estes alcancem o entendimento completo.

Aplicando o princípio da segmentação os conteúdos foram apresentados em segmentos, blocos. Cada bloco temático, foi denominado com o título que lhe correspondia e ao qual estava associado uma imagem. Em cada diapositivo, coloquei poucas informações, mas essenciais, uma vez que os conhecimentos prévios dos participantes eram poucos, entretanto podiam percorrer os subtemas, na medida em que iam processando a informação ao seu próprio ritmo.

#### Quadro 42

*Abordagem do tema “Agrupamento de escolas”. Questões, assuntos e estratégias*

<i>Pergunta</i>	<i>Assunto</i>	<i>Estratégias</i>			
Primeira	Identificação das escolas do agrupamento	Perguntas. Sobre quais são as escolas do agrupamento	Link para respostas escritas	Link para fotografias das escolas do agrupamento	Link para resposta oral
Segunda	Ciclos de ensino associados aos educandos, coordenadores e professores titulares de turma.	Perguntas em formato escrito sobre o ciclo que frequenta o seu educando, e nome do diretor/ e coordenador das escolas e do professor titular de turma.	Link para as questões orais colocadas em formato escrito, com indicações para conseguir responder às perguntas.	Link para textos escritos sobre a comunidade educativa.	
Terceira	Comunidade educativa.	Pergunta sobre quem faz parte da comunidade educativa. Formato escrito e link para formato oral.	Resposta em formato escrito e link para resposta oral.		

<i>Pergunta</i>	<i>Assunto</i>	<i>Estratégias</i>		
Quarta	O Moodle da Escola.	Apresentação do logótipo.	Imagem da página de entrada. Explicar a página principal. Links informativos.	Link para o Moodle.
Quinta	Os ciclos de ensino e questões sobre os anos letivos que corresponde cada um.	Link para realizarem a associação do ciclo e dos anos que frequentam os educandos.		

***Melhorias neste tema durante o terceiro ciclo de RA.***

Em função de melhorar o acesso aos conteúdos e apresentar uma melhor organização dos mesmos numa lógica que favorecesse a aprendizagem, pode-se ver na Figura 29 que incorporei texto escrito aos subtemas, que na primeira sessão estava omissos.<sup>10</sup> Faltou-me inserir os ficheiros de voz, mas não consegui aplicar todas as melhorias previstas porque demorava muito tempo a construção destes diapositivos e por vezes havia que dar prioridade à elaboração de diapositivos com conteúdos.

Este tema também foi objeto de reorganização interna uma vez que alterei o lugar do quinto subtema “Anos por ciclo”, passando a ser o subtema 3. O subtema quatro, Moodle, passou a ocupar o lugar do quinto. O critério subjacente a esta reorganização pretendia que eles seguissem uma ordem coerente, uma ligação lógica ao tema anterior. Fazia sentido falar dos “Anos por ciclo” após explorar “Os ciclos”, porque a cada ciclo do Ensino básico correspondem vários anos.

---

<sup>10</sup> Foi-me concedida a autorização para o uso do logótipo do agrupamento de escolas neste documento (Anexo L).



*Figura 29.* Índice final de acesso aos subtemas do tema do Agrupamento de Escolas.

**Desenvolvimento da décima segunda sessão à décima quarta sessão. Calendários, horários e disciplinas.**

Abordo estas três sessões como aquelas onde consegui lecionar a linguagem da escolarização a partir do PowerPoint Interativo, onde realizei mudanças orientadas a facilitar o uso do rato, a ensinar os participantes a utilizarem esta ferramenta multimédia, e a aprofundar os temas em conformidade com as planificações que implicavam também um momento de instrução direta.

Foi aqui que encontrei o ritmo adequado e o progresso adequado de leção com os participantes, tendo favorecido a elaboração do PowerPoint Interativo numa continuidade temática e informação sobre assuntos que estavam necessitados de uma abordagem, que só me era proporcionada pela assiduidade de alguns participantes. No Quadro 43 encontram-se os temas, subtemas, links e conteúdos tratados em cada uma destas sessões. Após a apresentação deste quadro, referindo a necessidade de atualizar esta ferramenta multimédia de aprendizagem frequentemente e seguidamente faço referência à leção e aprendizagens que realizei por meio da observação e do diálogo com os participantes nestas três sessões.

## Quadro 43

*Temas, subtemas, páginas de entrada, links e conteúdos do tema Calendário, horário e disciplinas*

<i>Tema</i>	<i>Subtema</i>	<i>Página de entrada e link</i>	<i>Conteúdos</i>
Tema: Calendário, horário e disciplinas.	Subtema 1. Calendário escolar.	Página de entrada: O calendário Escolar.	Apresentação dos itens do calendário. Gráfico e a sua estrutura com colunas e linhas. A sua utilidade.
		Link 1. Perguntas de interpretação sobre o calendário escolar.	Perguntas e respostas sobre o calendário escolar.
		Links 2 e 3. Acesso a páginas Web de pesquisa sobre o calendário escolar de cada ano.	Este ano letivo e seguintes. Acessos a esta fonte de informação para pesquisar informação na internet.
		Link 4. Esclarecimentos sobre os itens do calendário	Informação sobre os destaques do calendário, associada aos dias da semana, meses, fins de semana, início e fim de período letivo, dias de aulas, feriados e dias de interrupção letiva.
	Subtema 2. Caderneta.	Página de entrada: A Caderneta do aluno e o Horário.	
		Link 1. Informações contidas na caderneta do aluno.	Apresentação das três cadernetas do aluno, correspondentes a cada ciclo de ensino básico

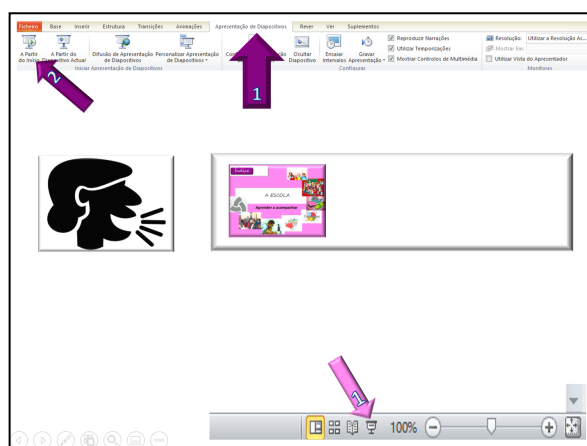
	Link 2. Perguntas de interpretação sobre a caderneta escolar e respostas.	Nos Links 1, 2, 3, apresentação do índice dos conteúdos presentes na caderneta. Ciclos de ensino e referência à sua relação com as disciplinas existentes em cada um.
Subtema 3 Disciplinas	Página de entrada: Disciplinas.	Explicação da diferença entre ciclos e quanto às disciplinas.
	Link1. Disciplinas do 1º ciclo.	Nos Link 1, 2, 3, apresentação das disciplinas presentes em cada ciclo e informação da página onde podem aceder a esta informação no ministério da educação.
	Link 2. Disciplinas do 2º ciclo.	
	Link 3. Disciplinas do 3º ciclo.	

---

### ***Mudanças no PowerPoint Interativo.***

Na segunda sessão introduzi um diapositivo inicial para os auxiliar a aceder à funcionalidade de apresentação de diapositivos pois havia quem necessitasse dela, porque os ícones da barra de ferramentas do PowerPoint eram bastantes, alguns similares e por isso difíceis de identificar.





*Figura 30.* Primeiro diapositivo de auxílio para aceder à funcionalidade de apresentação de diapositivos com setas e indicações numéricas e registo e voz.

Neste diapositivo introduzi as orientações para acederem a partir da barra de ferramentas superior, que implicava dois passos e a partir da barra de ferramentas inferior que implicava um passo. No final das sessões também ele tinha sido alvo de melhorias.

### ***Décima segunda sessão: O calendário escolar.***

Nesta sessão trabalhou-se os conteúdos programados eram o “Calendário Escolar, os horários dos alunos e as cadernetas”. O calendário escolar porque me tinha apercebido, logo na primeira sessão, que os participantes não tinham noção da existência do Ministério da Educação e por isso intuí que era provável que não soubessem da existência um calendário definido pelo Ministério da Educação às escolas. Pretendi que o conhecessem e também ajudá-los a interpretar os distintos conteúdos nele existentes, caso não o soubessem fazer. Avancei para poder diagnosticar os seus conhecimentos neste campo. Elaborei de início dois diapositivos com essa intenção. O primeiro de apresentação do calendário (Figura 31), o segundo colocava questões sobre o mesmo (Figura 33).

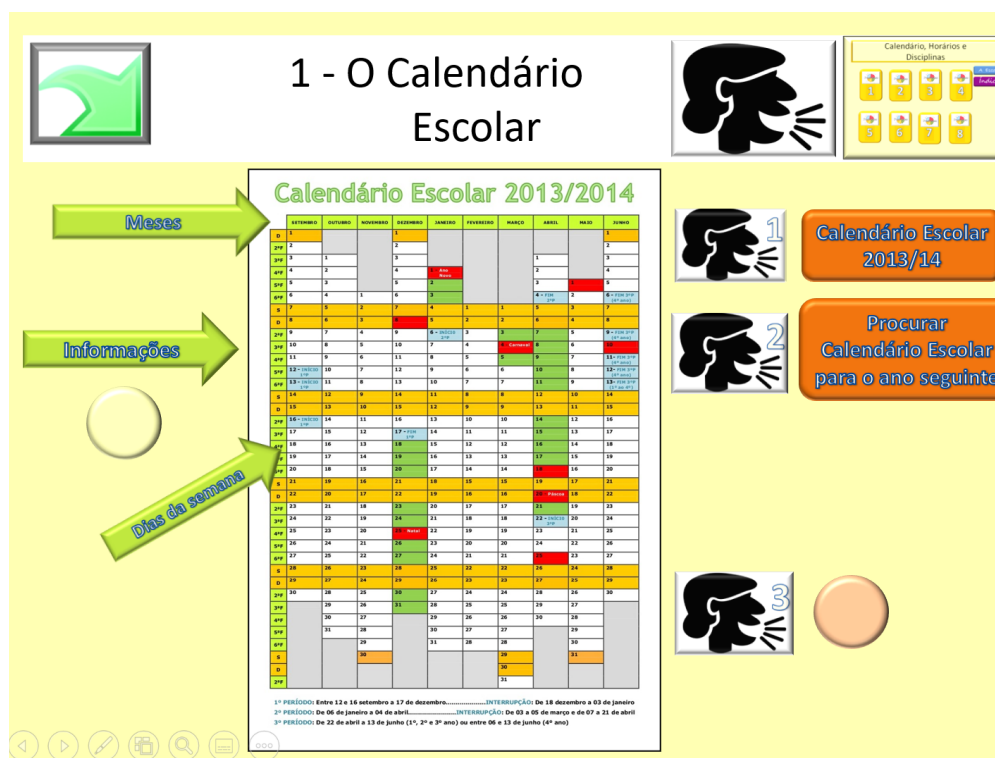


Figura 31. Diapositivo sobre o calendário escolar.

De forma a informar os leitores sobre os significados dos distintos botões interativos que apareceram na maioria dos diapositivos elaborei um esquema de esclarecimento que se encontra na Figura 32.

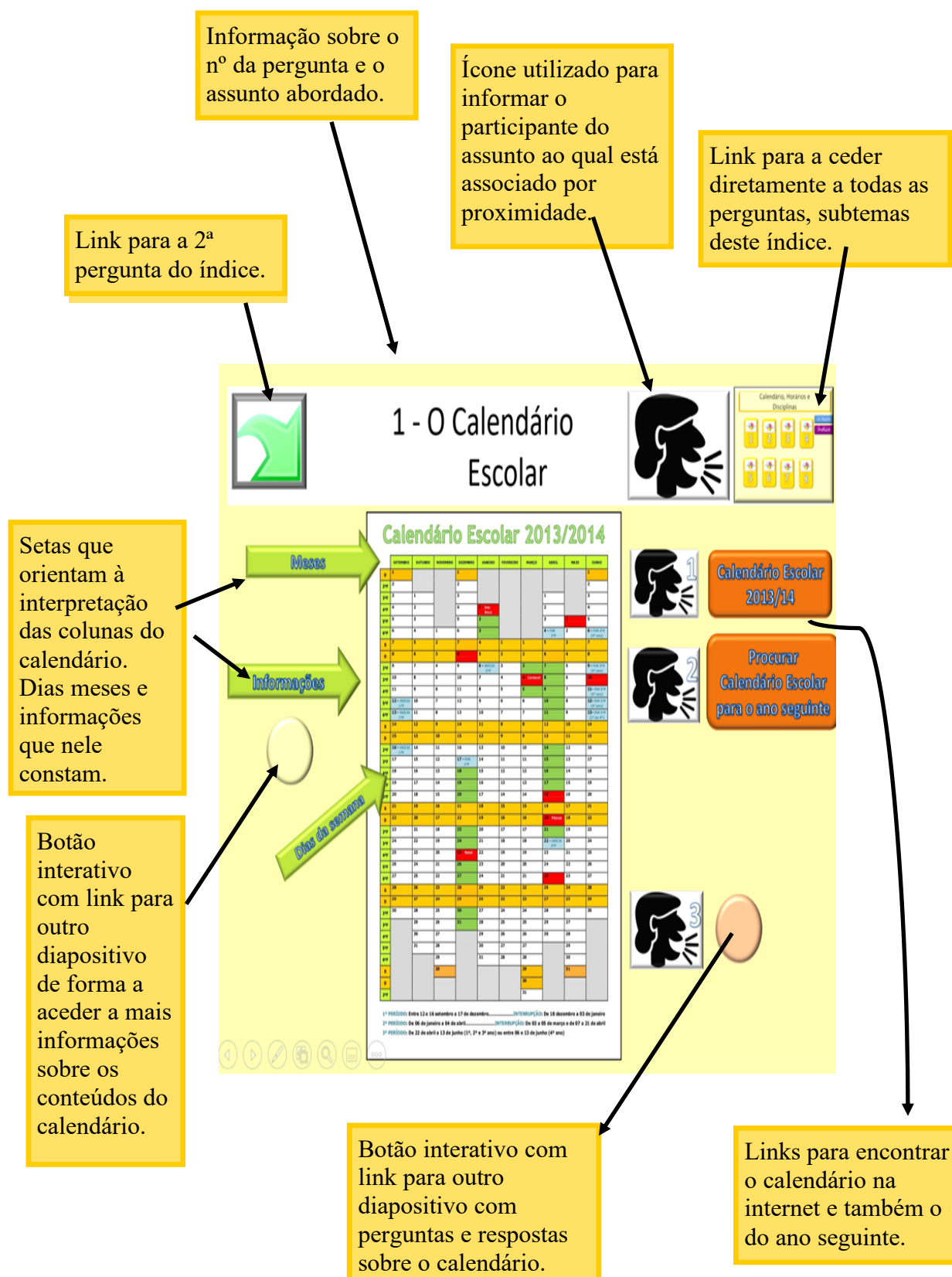


Figura 32. Esquema com as informações necessárias à interpretação dos ícones inseridos.

## Perguntas de interpretação do calendário

- 1- De acordo com o calendário, diga três possíveis datas para o início do ano letivo.
- 2- De acordo com o calendário diga qual foi a data marcada para o fim do primeiro período.
- 3 - De acordo com o calendário diga qual é a data de início do segundo período.
- 4- De acordo com o calendário diga qual é a data de início do terceiro período.
- 5- De acordo com o calendário quando é que termina o ano letivo para os alunos do 2º ano?

Figura 33. Diapositivo com perguntas de interpretação e respostas orais sobre o calendário escolar.



Figura 34. Legenda sobre os conteúdos de cada célula do calendário escolar.

*A inserção de links de acesso a páginas Web.*

Os participantes estavam todos numa fase introdutória quanto à linguagem da escolarização Portuguesa, porém alguns tinham mais informação, mas esta não era suficiente, ainda se verificavam muitas lacunas. Por exemplo: A participante E2 que era das mais informadas, nunca tinha analisado a grelha informativa de final de período sobre a avaliação dos educandos, colocada no exterior da escola, porque não a sabia interpretar. Fui eu que me desloquei com ela ao exterior do edifício, no dia da realização das segundas entrevistas, e lhe expliquei. Porém quanto à capacidade de investigar e retirar informação de outras fontes online, tanto ela como a E1 sabiam retirar informação e interpretá-la, daí que tenha inserido estas ligações onde podiam pesquisar mais sobre os temas abordados.

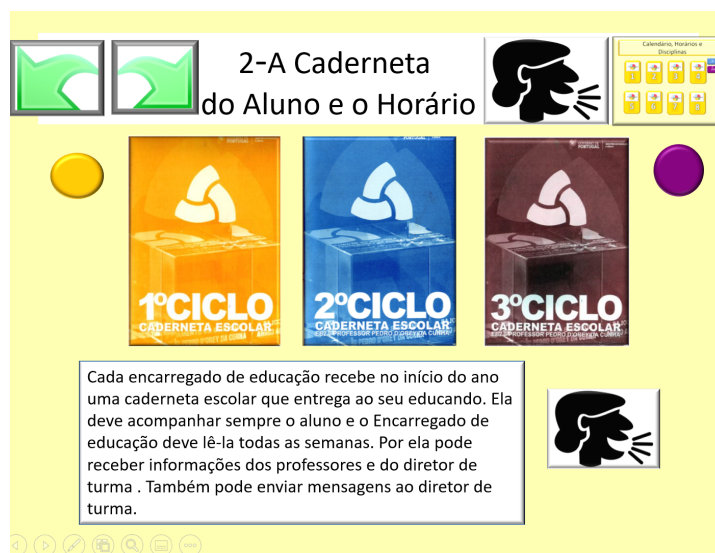
Esta forma de adquirir informações, consta do princípio da descoberta guiada, “Guided discovery principle” (Mayer, 2014) que embora esteja orientado à descoberta científica, não deixa de ser significativa para este estudo, porque baseia-se na ideia de que as pessoas aprendem melhor quando a orientação é incorporada em ambientes multimédia baseados na descoberta. Neste PowerPoint alguns dos participantes podiam ser convidados a extrair conteúdos de aprendizagem por si mesmos a partir destes sites. A lógica subjacente é que este material de aprendizagem que eles retiram por si próprios suscita uma melhor aprendizagem que aquele material que é apenas recebido.

*A inserção de conteúdos após as sessões.*

Houve um terceiro diapositivo colocado após a sessão (Figura 34, p.254) que foi o diapositivo com as explicações dos conteúdos do calendário, uma vez que este foi um ponto fraco na interpretação do mesmo. Esta prática de inserir novos diapositivos após a avaliação das sessões tornou-se uma prática semanal para alcançar melhorias no PowerPoint Interativo. Se não as realizasse naqueles momentos perderia a intuição e a ideia que tinha sobre a melhoria a realizar.

### *Décima terceira sessão: A caderneta escolar*

A caderneta escolar era essencial na relação casa-escola. Como escrevi nos conteúdos da planificação da 13ª sessão: “Dar a conhecer as cadernetas escolares, a sua importância na relação casa-escola, o uso da mesma por parte dos alunos.”. (Anexo E. Planificação da 13ª sessão). A Figura 35 apresenta o diapositivo sobre este tema.



*Figura 35. Diapositivo de apresentação do tema das cadernetas escolares.*

A sessão decorreu dentro do esquema previsto e após a exploração do PowerPoint passámos à exploração das cadernetas como se vê na Figura 35. A minha aprendizagem foi a seguinte:

Aprendi que estes EE não conhecem a caderneta escolar com profundidade, ... O diálogo próximo com os participantes tem-me permitido recolher dados sobre a situação real dos mesmos no contexto do seu conhecimento sobre a escola. Cada vejo mais que esta formação é uma introdução à escola, ao acompanhamento de educandos. Uma coisa que vejo é que agora estamos todos mais capacitados para falar de mudança. As resistências do início têm vindo a ser quebradas com a confiança e proximidade. (Anexo G. Diário da 13ª sessão).

O título do diapositivo onde se lia “A caderneta escolar” foi alterado para “A caderneta do aluno e o horário” (Figura 36) logo após a sessão, porque me apercebi, que o participante E4 não sabia o que era um horário de turma. O horário presente nas cadernetas acabou por ser analisado com mais significado na sessão seguinte onde o explorámos na sua relação com as disciplinas e manuais dos alunos. Não cheguei a inserir um horário de turma num diapositivo pela razão de sempre, falta de tempo para inserir tudo o que me parecia pertinente incorporar.



*Figura 36. Exploração das cadernetas do primeiro ao terceiro ciclo.*

***Décima quarta sessão: currículo no 1º e 2º e 3º ciclo do ensino básico.***

Nesta sessão havia vários objetivos a alcançar. Para além da exploração do PowerPoint Interativo. Os temas eram os seguintes: “Dar a conhecer as disciplinas que fazem parte do currículo do 1º ciclo, 2º e 3º ciclos. Conhecer manuais e associá-los às disciplinas. Aprender a interpretar um horário e acompanhar a vida escolar do educando.” (Anexo E. Planificação da 14ª sessão).



*Figura 37 e Figura 38. Diapositivo com o subtema das disciplinas e o link para o diapositivo das disciplinas do primeiro ciclo.*

Após a apresentação no PowerPoint Interativo do subtema “Disciplinas” (Figuras 37 e 38), realizou-se a estratégia de apresentação dos manuais aos participantes, e que eles os separassem por anos. Por fim lancei o desafio de os associarem às disciplinas presentes no horário de uma turma escolhida ao acaso. Os participantes aderiram muito bem, e eu continuava a confirmar que todos estes temas introdutórios à escola eram necessários. Preocupava-me o conjunto de implicações que estes desconhecimentos, tão essenciais no quotidiano dos alunos, fossem desconhecidos destes pais.

No relatório da décima quinta sessão escrevi:

Vendo as dificuldades dos participantes, percebe-se que o PowerPoint está destinado a encarregados de educação que não têm experiência de escolarização em Portugal ou que gostariam de aprender o essencial sobre a escola. Este recurso começa-se a configurar como uma introdução à escola e pretende proporcionar noções básicas sobre como acompanhar a vida de cada aluno e da escola (Anexo G. Relatório da 15ª sessão).

As fotografias presentes nas Figuras 39 e 40 mostram a prática deste subtema. Quando fiz a proposta da estratégia eles aderiram bem e realizaram-na com gosto e interesse. Percebi que o participante E4 nunca tinha feito um trabalho desta natureza. Tudo isto me confirmava que



era necessário ensinar a linguagem da escolarização a muitos encarregados de educação com os quais a escola tinha dificuldade de diálogo.



*Figura 39 e Figura 40. Associação de manuais ao horário dos alunos e interpretação de um horário de turma.*

### **As duas últimas sessões. Décima quinta e décima sexta sessão.**

Não vou desenvolver a detalhe estas duas últimas sessões porque já nos encontrávamos no final do período, e nesta altura sentia-se a proximidade do final do plano de formação. Eu sentia-me de certa forma dispersa com tantas solicitações de final de período na escola, que me impediam de trabalhar mais e melhor no PowerPoint Interativo. No diário da 14ª sessão escrevi como preocupação e a necessária atitude de luta:

Ter o trabalho em dia, nunca deixar de trabalhar apesar de ter muito trabalho na escola, porque é assim que se avança. Reuniões de 6º ano, avaliações do 1º ao 8º, sumários em dia, visitas de estudo de EMRC e vindas dos 4º anos à escola (Anexo G. Diário da 14ª sessão).

Também sentia que todo o esforço para levar os três ciclos até ao final tinha valido a pena, em conformidade com o que escrevi no diário da décima quinta sessão:

Motiva-me chegar ao fim das formações. Às vezes parece que nem acredito que cheguei até aqui. O percurso foi desafiante, mas esta etapa está a chegar ao seu termo e fico feliz por ver que a investigação avançou e com ela o doutoramento. Faz-me pensar que é possível acabar. Estou mesmo satisfeita! (Anexo G. Diário da 15ª sessão).

### ***Décima quinta sessão.***

Tendo em conta que era difícil voltar a encontrar um ritmo de trabalho favorável para aprofundar mais temas, porque estávamos na penúltima sessão, decidi então dedicar-me a melhorar o PowerPoint Interativo, acrescentando-lhe conteúdos nos temas dos “encarregados de Educação” e “de Educação”. Nesta sessão, para além do trabalho individual nos novos temas, a parte prática centrou-se ainda no ensino de inserção de imagens no PowerPoint porque a participante E1 insistiu comigo nesse desejo.

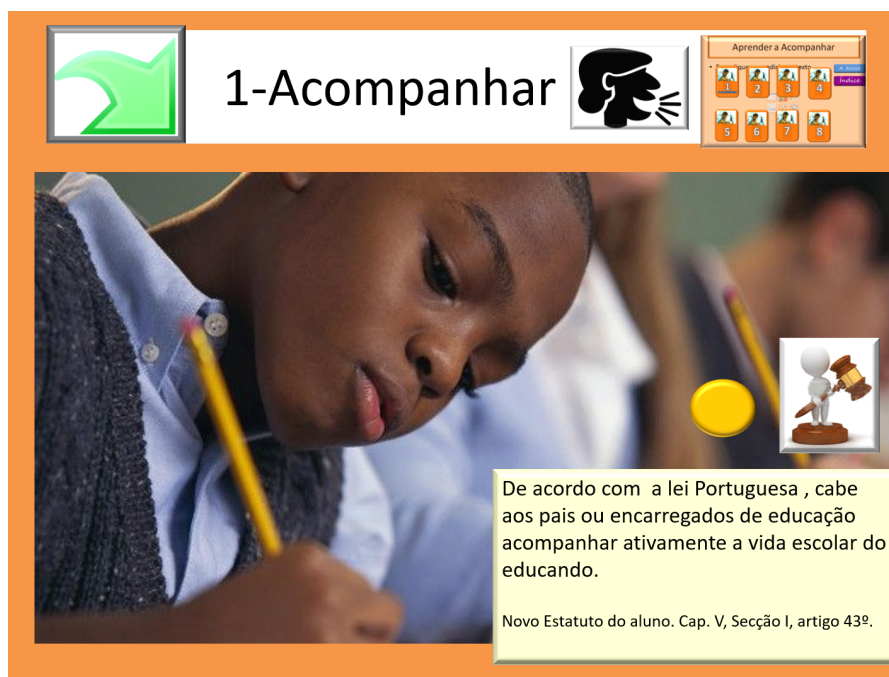
Interessava-me deixar esta ferramenta de aprendizagem multimédia o mais completa possível, daí que estes últimos temas não ficassem tão bem estruturados. Por exemplo, no tema sobre os materiais didáticos, já não foi possível inserir links de voz (Figura 41).



*Figura 41.* Exemplo de um diapositivo do subtema sobre Materiais Escolares sem botão interativo de voz.

### *Décima sexta sessão.*

Para a décima sexta sessão dediquei muito tempo a elaborar o tema de “Aprender a acompanhar” (Figura 42) e até disse no diário desta sessão: “Senti que este tópico do acompanhamento foi o mais bem elaborado de acordo com as necessidades da população.” (Avexo G. Diário da 16ª sessão).



*Figura 42.* Diapositivo do subtema 1, do tema “Aprender a acompanhar”.

Sucedde que sem me aperceber, esta ferramenta de apoio à lecionação que no início deste ciclo era algo embrionário, foi-se construindo sem eu mesma me aperceber da quantidade de elementos que já era possível explorar com ela, daí que neste dia intuí que a minha forma de lecionar se podia alterar. Entendi que podia prescindir da clássica apresentação desde a projeção dos temas no quadro tendo optado por colocar inicialmente cada participante num computador, com a última versão desta ferramenta. O que sucedeu foi que lecionei dando orientações sobre os passos que os participantes tinham de dar: desde ligar o computador, aceder ao ficheiro, abrir o mesmo, colocá-lo em formato de apresentação e a partir daí dar

diretrizes para acederem ao tema do acompanhamento e explorámos lendo e analisando cada diapositivo, explorando-os em diálogo.

Revelou-se uma ferramenta útil e eficaz para a introdução ao uso do computador e seus componentes e de lecionação em LE. Importa referir que percebi que se cumpriam os objetivos da resposta à pergunta de investigação, onde as tecnologias digitais revelavam uma faceta que existia, mas que eu ainda não tinha conseguido concretizar. Percebi que com esta ferramenta, que as tecnologias digitais presentes na escola podiam ser um contributo para a integração socio educativa de encarregados de educação de minorias africanas, pela aprendizagem da linguagem da escolarização. Certamente que para o poder afirmar com mais convicção precisava de mais sessões, mas fiquei muito contente por ter alcançado este momento.

Foi uma sensação ótima de lecionação. Como se alcançasse uma meta que me tinha dado muito trabalho a alcançar. Concluo este ponto transcrevo que escrevi no diário desta última sessão:

Acredito que consegui dar uma resposta à pergunta de investigação. As tecnologias digitais podem ter um papel na formação que visa a integração socioeducativa de encarregados de educação provenientes de um meio socioeconómico baixo e desconhecedores da linguagem da escolarização. (Anexo G. Diário da 16ª sessão)

### **Terceiro Passo-Observação**

Nesta etapa apresento os resultados e a análise da recolha de dados a partir dos diários da investigadora, relatórios e entrevistas.

#### **Análise do plano de formação realizado no terceiro ciclo de reflexão-ação.**

Neste ciclo de RA, eu não consegui dar duas sessões de formação, por ter de participar em atividades letivas da escola, e esta interrupção impediu-me de desenvolver mais conteúdos do PowerPoint Interativo e prejudicaram o trabalho de continuidade realizado com os

participantes, que associado ao ambiente escolar de final de período onde tudo na escola se orientava para concluir as aulas, sentia-se que o ambiente sereno do fim do dia já era perturbado pela presença de mais docentes a trabalhar na escola. Escrevi no diário da 12ª sessão (Anexo G- Diário da 12ª sessão): “Preocupa-me este terceiro período tão pequeno e com tanto trabalho na escola, porque vai repercutir na investigação, porque ali trabalhamos para além das 17.00 quase todos os dias.”

***Análise do plano de formação quanto à elaboração e uso do PowerPoint Interativo sobre linguagem da escolarização.***

Importa recordar que neste momento tecnologias digitais e linguagem da escolarização estavam a articular-se numa ferramenta multimédia que tinha o objetivo de auxiliar os participantes a realizar aprendizagens na linguagem da escolarização. Os resultados desta nova abordagem acabaram por surpreender-me.

***Aprendizagens da investigadora na elaboração do PowerPoint Interativo.***

Neste ciclo, percebi que a elaboração desta ferramenta digital, apesar de estar direcionada aos participantes, acabou por ensinar-me muito sobre as ferramentas multimédia e o trabalho inerente à sua elaboração. Percebi que quem estava a ser mais beneficiada no início era eu, e que, em conformidade com o que dizia McNiff (2016), na investigação-ação o investigador também faz as suas aprendizagens como os outros, e digo isto, porque apresentava-se-me um novo desafio, que implicava articular vários fatores: explorar e aplicar as possibilidades de interatividade que o PowerPoint me proporcionava; pensar numa estrutura interna para a apresentação dos temas e subtemas, com a consequente organização dos diapositivos; ser precisa nos conteúdos incluídos considerando os conhecimentos prévios dos participantes, e discernir a sua ordem de apresentação; fazer a revisão da literatura para que os conceitos e conteúdos estivessem corretos; organizar a leção com um design apropriado, com

coerência entre informação e imagens; utilizar ícones grandes a fim de facilitar a destreza com o rato; e ao mesmo tempo incluir informação, perguntas e respostas, acessíveis a todos.

Após as sessões, deveria realizar melhorias a partir dos elementos que retirava da observação da prática dos participantes.

A décima primeira sessão foi aquela em que se fez a apresentação desta ferramenta multimédia ao grupo, realizou-se a explicação de como se acedia à informação, como se interagira com ela e o que lhes proporcionava. A professora orientadora esteve presente e explorou-a com os participantes, e o seu feedback foi de que eram necessários mais conteúdos. Este comentário fez-me sentir a urgência de o desenvolver com o máximo de urgência.

*Um processo de mudanças semanais em função da adaptação da ferramenta às características dos participantes.*

Portanto, esta ferramenta multimédia foi sendo elaborada e os conteúdos sobre a linguagem da escolarização que foram incluídos, respondiam às necessidades do grupo conforme escrevi no diário da 11ª sessão (Anexo G. Diário da 11ª sessão): “Vão-se estruturando no PowerPoint os conteúdos de acordo com os conhecimentos e necessidades práticas dos mesmos”. Era um trabalho que ocupava muitas horas do dia e da noite, mas que me motivava: “Elaborar este PowerPoint exige muito tempo, mas acredito que pode ser uma ferramenta que auxilie os participantes a irem mais além no conhecimento da escola”.

Estas alterações estiveram relacionadas com a necessidade de simplificar ainda mais a linguagem da escolarização utilizada, torná-la acessível, realizar as gravações de voz de forma pausada por causa das dificuldades de os participantes entenderem a língua Portuguesa, aumentar o tamanho dos botões interativos para facilitar o clicar no lugar certo. Algumas destas alterações estão registadas no relatório da 12ª sessão (Anexo F. Relatório da 12ª sessão), e outras no diário da 15ª sessão (Anexo G. Diário da 15ª sessão): “Fiz melhorias

sobretudo na parte da inserção de novos ícones no retroceder e avançar. Dá muito trabalho qualquer alteração, pede fundamentação e simplicidade de linguagem. Nem sempre é fácil conjuntar tudo isto”.

*Uma ferramenta promissora no apoio à lecionação em linguagem da escolarização.*

Percebi que estava a iniciar a elaboração de algo que era promissor, e ia descobrindo gradualmente as suas possibilidades e pontos fracos. Escrevi também no diário da 12ª sessão: “Ainda tenho de saber ao certo as potencialidades deste PowerPoint Interativo, porque me apercebo que ainda está no início”, e “Vou continuar a trabalhar no PowerPoint, mas para a próxima sessão vou estar mais atenta aos pontos fortes e fracos e ver as possibilidades de exploração do mesmo em função do problema de investigação”.

Neste contexto senti tristeza por não ter iniciado a investigação com esta ferramenta, para a poder testar melhor. Escrevi também nesse dia: “Quanto ao PowerPoint Interativo, temo não ter tempo para o testar como gostava. Se tivesse esta ideia desde o início creio que teria sido muito interessante trabalhar a partir desta ferramenta”.

Esta reflexão foi resultado de ter percebido que ela estava a resultar como auxiliar da lecionação el LE. Escrevi no relatório desta mesma sessão (Anexo F. Relatório da 12ª sessão):

Apresenta-se também como uma ferramenta de auxílio para formadores, visto que nesta segunda formação, a sua exploração foi feita de modo a que cada participante à sua vez, fosse aprendendo a explorar as possibilidades de acordo com as instruções dadas pela dinamizadora, e os outros vissem no quadro de projeção os passos que iam sendo dados e o modo de o fazer. Foram-se revezando e de momento parece ser a melhor forma de realizar as sessões, até porque se cria um ambiente de diálogo situado no tema e se vai aprofundando.

No relatório que fiz da 15ª sessão voltei a confirmar esta experiência das vantagens que trazia como auxiliar da lecionação em LE, enquanto facilitadoras da apresentação dos

conteúdos, na abordagem à sua responsabilidade de serem EE e no apoio aos exercícios de destreza no rato e teclado. Escrevi o seguinte (Anexo F- relatório da 15ª sessão):

Aliás cheguei a pensar na possibilidade de um CD-ROOM interativo, porque possibilita mais interatividade. O PowerPoint é muito limitado, mas como base de apoio à investigação tem permitido muito. O CD- ROOM permitiria também esta possibilidade de treinar a destreza. Se tivesse iniciado as sessões com esta base teria certamente feito outro estudo, acredito que alguns EE teriam entrado mais rapidamente na complexidade da escola, na diversidade de âmbitos que se devem considerar no acompanhamento dos educandos, e daí os desafios de ser encarregado de educação.

*Aumento dos níveis de confiança, diálogo e colaboração.*

No diário da décima terceira sessão apercebi-me que apesar de serem poucos os participantes que tinham dado continuidade, o diálogo neste ciclo estava a melhorar e eles colaboravam dando-me elementos que os podiam auxiliar no uso da ferramenta (Anexo G- Diário da 13ª sessão). Esta foi uma conquista muito importante quanto às mudanças que ocorreram nas aprendizagens associadas ao princípio de investigação-ação, que implica a colaboração de todos os participantes na reflexão e toma de decisão nas ações que se vão efetuando (Cohen et al., 2006).

Dizia no diário: “Uma coisa que vejo é que agora estamos todos mais capacitados para falar de mudança. As resistências do início têm vindo a ser quebradas com a confiança e proximidade”.

Também revelava que a aplicação dos elementos do processo da andragogia aplicados nas sessões (Knowles, 2005) de criar um ambiente descontraído, de confiança, mutualmente respeitoso, colaborativo e entreajuda, acabaram por suscitar a confiança e entreajuda necessárias à investigação. Revelou que se podem romper barreiras que as vivências de



estigma (Goffman, 1963) colocam na relação entre pessoas e neste caso na relação dos participantes com a escola.

*Uma ferramenta multimédia em LE que motivou a investigadora.*

Não posso deixar de transcrever a reflexão do último diário, onde já tinha bastantes temas introduzidos no PowerPoint Interativo e onde estive a explicar aos participantes como interagir com eles.

Reconheço que foi motivante aquela sessão, fez-me entrar na consciência de que era professora de uma nova disciplina denominada Linguagem da Escolarização e que tinha como ferramenta de apoio um PowerPoint Interativo que podia trabalhar com os participantes, respondendo ao que se esperava dela. Foi motivo de esperança e de otimismo na ferramenta multimédia que se estava a aplicar. Transcrevo:

Correu muito bem! Pela primeira vez senti-me uma professora de linguagem da escolarização com o meu programa PowerPoint Interativo. Foi o máximo! Dava-lhes as indicações e eles lá iam para trás e para a frente e escolhiam o tema. Depois falávamos sobre os conteúdos e avançávamos! O Participante E4 até leu! Ele encontrou ali um espaço de poder mostrar que estava a aprender a ler e que não precisava tanto do texto oral. Faz-me pensar que sentiu ali um desafio, e como é brioso motivou-se a melhorar as suas aprendizagens de leitura e de afirmação pessoal! (Anexo G. Diário da 16ª sessão).

***Análise das reflexões entregues em PowerPoint pelas participantes E1 e E2.***

Neste ciclo tanto a participante E1 como a E2 entregaram as suas reflexões sobre o que aprenderam neste projeto formativo, em formato PowerPoint, que constam do anexo I (Anexo I. Trabalhos da 16ª sessão) e estão incorporadas no Quadro 31, mas não foram alvo de análise por pertencerem a este terceiro ciclo de RA. Nas figuras 38 e 39 encontra o leitor estes trabalhos.

Ambas as participantes revelaram nos seus escritos que se alcançaram os objetivos desta investigação, tanto nas aprendizagens em linguagem da escolarização como nas tecnologias digitais.

*Análise e conclusões retiradas da reflexão da participante E2.*

A participante E2 revelou que as suas aprendizagens nos temas, a conduziram a melhorar a sua relação com o educando não só no campo da escola, como na empatia com a sua situação enquanto estudante. Esta melhoria na relação com o educando, enquadra-se no âmbito “Home Discussion” (Sui-Chu & Willms, 1996) do envolvimento parental, que está associado à qualidade do diálogo estabelecido com os educandos. Ela refere a importância dos temas tratados, como o motivo que suscitou estas mudanças, e não só, diz que se sente mais sábia e que recordou memórias anteriores. Tudo isto ocorreu dentro da escola, como lugar escolhido para as sessões e com colaboradores da comunidade educativa, daí que tendo em conta o resumo da sessão 7, presente nas figuras 15 e 16, concluí que houve relação positiva na escola e com a escola, mostrando que a investigação conseguiu enquadrar-se e dar resposta a este outro âmbito do envolvimento parental, a “School communication” (Sui-Chu & Willms, 1996).

No contexto da resposta à pergunta de investigação, ela aborda as aprendizagens na linguagem da escolarização, ao falar da importância dos temas tratados, e de algumas melhorias no uso das tecnologias digitais. Não fala desta última etapa onde se trabalhou com o PowerPoint Interativo como forma de contribuição. Porém, como referi anteriormente, esta participante respondeu bem na primeira abordagem realizada no segundo ciclo de RA, em que procurei que as tecnologias digitais fossem um meio privilegiado de formação, e ela neste campo contribuiu com os seus trabalhos e também auxiliou os colegas. O que posso concluir é que a proposta metodológica e formativa, realizada nesta investigação, resultou para esta participante e revelou também que foi possível dar resposta ao problema de investigação.

Ouvir uma mãe dizer que agora se situa mais na realidade do seu educado e que melhorou a sua relação com ele não só face à escola, mas como pessoa, foi o que pretendi alcançar, um objetivo difícil, mas possível. Esta é uma mudança que o relatório TEIP de 2010/11 (2012) reclamava, que os pais se envolvessem mais no percurso académico dos educandos.

Também de uma forma indireta, mostrou como o aspeto metodológico tanto da andragogia como dos princípios da investigação-ação que reclamavam a confiança, e a abordagem “normal” às pessoas portadoras de estigma, resumiu-se naquele agradecimento quando disse que melhorou na prática dos computadores devido ao à-vontade com que se encontrou na relação comigo e no meu modo de estar com eles.

*Análise e conclusões retiradas da reflexão da participante E1.*

Ao analisar o seu último trabalho, esta participante começou com os agradecimentos, o que revelou que o seu percurso foi positivo e que, neste caso, tinha motivos para agradecer-me pelo empenho revelado. O seu discurso é mais desorganizado que o da participante E2, mas nele encontram-se elementos de aprendizagem tanto em linguagem da escolarização como em tecnologias digitais.

Ao dizer que aprendeu sobre o agrupamento, sobre prestar mais atenção aos educandos, controlar o material escolar e os horários, acabou por dizer o que concluí em relação à participante anterior, que realizou aprendizagens e alterou comportamentos que contribuíam para a integração dos educandos na escola.

Importa dizer que esta EE, no início delegava toda a responsabilidade sobre os materiais escolares no filho, não fazendo a supervisão. Por isso quando escreveu que aprendeu o “como” prestar atenção aos filhos, este como tinha que ver com ações, com mudanças nas suas práticas face aos educandos. Quando falou de controlar o material dos filhos e os horários, mostrou mudanças na sua forma de entender o acompanhamento. Mais adiante, quando apresentar a análise das últimas entrevistas, veremos como ela voltou a reforçar estes

aspetos, o que quer dizer que não foi um discurso de momento, pois houve uma distância de quase um mês entre este texto e a realização da última entrevista. Este campo da supervisão dos materiais faz parte do âmbito do envolvimento parental “Home supervision” (Sui-Chu & Willms, 1996) onde também se enquadrava esta investigação.

Como no caso anterior vê-se que os resultados da investigação se manifestaram em mudanças positivas que se desejavam alcançar. A participante também disse que ainda tinha muito a aprender, o que significou que entendeu que este campo da linguagem da escolarização era mais amplo.

Quanto às tecnologias digitais, foi uma participante que também se enquadrava na primeira modalidade de trabalho do segundo ciclo de RA. Com ela teríamos continuado a aprofundar no conhecimento do PowerPoint como ferramenta de apoio à expressão das suas aprendizagens (Figuras 43 e 44). Foi ela quem solicitou a aprendizagem sobre como inserir imagens, não fui capaz de lhe negar esse pedido na penúltima sessão, apesar de estarmos a trabalhar com a ferramenta multimédia, porque na IA devem-se acolher sugestões que pretendem alcançar melhorias. No seu discurso revelou que ganhou mais confiança no uso do computador e alegrou-se com os desafios que enfrentou tal como as conquistas alcançadas. Referiu ainda o tema do absentismo e abandono, que viu como algo menos bom.

# Formação

Esta formação foi muito importante porque fortaleceu a minha sabedoria e fez me relembrar algum conhecimento que já tinha.

A minha opinião pessoal sobre a formação:

Achei que os temas foram importantes porque melhoraram o meu relacionamento com o meu educando, não só escolar como pessoal. Depois de me sentir no lugar do educando comecei a perceber realmente o lado de lá e sentir como é, apesar de já lá ter estado. Quando iniciamos os trabalhos no computador senti alguma dificuldade, mas rapidamente consegui apanhar o jeito, porque senti um à-vontade devido a maneira e capacidade que a Prof. Maria João tem connosco.

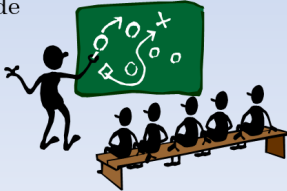




Figura 43. Último trabalho da participante E2.

## COMO É BOM APRENDER

Antes demais quero agradecer a professora Maria João, pelo empenho e dedicação, que teve conosco, ainda tenho muito que aprender, mas valeu apenas o esforço, aprendi muita coisa, desde conhecer um recinto escolar como prestar mais atenção aos nossos filhos, pela primeira vez consegui inserir uma foto num trabalho de casa que para mim é uma grande vitória, aos poucos vou descobrindo como trabalhar sem medo num pc, para mim foi um desafio esta formação mas valeu o esforço, sinto muita pena, por alguns colegas terem desistido por falta de tempo ou por outros motivos, aprendi como é importante controlar o material escolar dos nossos filhos e o horário, fiquei a saber um pouco mais do agrupamento.




Figura 44. Último trabalho da participante E1.

### Terceiro guião de entrevistas.

O último guião de entrevistas foi organizado em continuidade com os guiões anteriores (Quadro 44). Nesta fase que correspondeu ao final da implementação do projeto, desejei ir ao encontro da intenção formulada no início desta investigação: “pretender que encarregados de educação de origem Africana de um agrupamento de escolas situado no Concelho da Amadora, aprendessem a usar a tecnologia, sobretudo as ferramentas mais usadas na escola, de modo a apoiar a sua socialização na linguagem da escolarização.”

Este último guião de entrevistas foi ao encontro do que aconteceu durante as duas etapas do processo formativo e ainda se debruçou sobre a ferramenta multimédia elaborada e utilizada neste ciclo.

#### Quadro 44

##### *Guião da Terceira Entrevista*

<i>Bloco</i>	<i>Objetivos específicos</i>	<i>Questões</i>
A-Legitimação da entrevista	Recordar sobre os objetivos da entrevista e do trabalho de investigação.	Informar o entrevistado sobre o tema e os objetivos deste trabalho de investigação.
	Legitimar a entrevista. Situar a entrevista. Recordar o processo uma vez que faz quase um mês que se terminaram as formações.	Confirmar a continuidade da sua adesão.
	Valorizar o contributo do entrevistado.	Referir o caráter colaborativo deste trabalho, em todo o processo da investigação-ação, e daí a importância do seu contributo.
	Valorizar a sinceridade e confiança na entrevista.	Solicitar a verdade das informações, sinceridade nas respostas, para o bem da investigação.

---

	Recordar que é uma entrevista biográfica com metodologia semidiretiva.	Referir o caráter biográfico da entrevista e explicar como vai decorrer de acordo como método semidiretivo.
	Garantir a confidencialidade e o anonimato da entrevista.	Assegurar o anonimato das informações prestadas.
	Dar início à gravação de voz.	Confirmar a autorização para a gravação da entrevista.
B- Dinamismo de reflexão-ação.	Suscitar o espírito crítico através de uma avaliação dos pontos fortes e fracos da investigação.	No final destes meses em que trabalhámos em conjunto quais foram para si os melhores momentos e os mais fracos deste estudo?
	Estimular a reflexão sobre a sua capacidade de emancipação no que respeita à sua presença na escola e ao processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos.	No que se refere ao conhecimento da escola, das pessoas que nela trabalham e no acompanhamento dos seus educandos. Houve alguma alteração na sua forma de ver e estar na escola e dos seus hábitos de acompanhar os filhos ou ficou tudo como estava?
C – Linguagem da escolarização.	Recordar e verificar quais foram as aprendizagens realizadas no contexto da linguagem da escolarização.	Dos temas que tratámos ao longo do ano, que estavam no índice do PowerPoint Interativo, quais foram os mais importantes e porquê?
	Verificar e interpelar sobre as expetativas criadas no decorrer das formações.	Sente que há mais a aprender sobre a escola ou já é suficiente para acompanhar todo o percurso do seu educando?

		O que é que gostaria de aprender mais?
D- Tecnologias digitais	Verificar quais foram as aprendizagens realizadas no contexto das tecnologias digitais.	Nestes meses o que é que aprendeu sobre as tecnologias digitais? O que é que gostaria de aprender mais?
	Pedir a opinião sobre o trabalho com o PowerPoint Interativo nos domínios da linguagem da escolarização e das tecnologias digitais.	Ao lidar com o PowerPoint Interativo, ajudou-o a reforçar conhecimentos e a saber mais sobre as escolas? O quê?
		Ao lidar com o PowerPoint Interativo, sente que foi fácil trabalhar com o programa ou nem por isso?
		Aprendeu, com ele, algo mais sobre as tecnologias digitais? Trouxe-lhe algo de novo? O quê?

### ***Desenvolvimento das entrevistas.***

Neste momento restavam três participantes daí que não foi possível obter um conjunto de respostas mais alargado, como no início, mas ainda obtive alguns discursos que me surpreenderam positivamente sobre o resultado da investigação e deram-me ideias e elementos que podiam ser utilizados para lhe dar continuidade noutra oportunidade.

Este grupo de entrevistas foi realizado no final de julho uma vez que estive ocupada em reuniões de final de período e não foi possível realizá-las antes desta data. Os participantes E1 e E4 realizaram bem a entrevista, mas a E2 estava muito cansada, porque estava a iniciar um turno de trabalho que a obrigava a acordar de madrugada para vir do Cacém até à Damaia e ainda chegava mais tarde a casa. Por esta razão não conseguiu dar muitas informações. O participante E4, teve sempre dificuldade em falar Português, daí que tive de facilitar-lhe



algumas questões, pois compreendia melhor do que se expressava conforme me disse no início desta entrevista:

-O problema meu é falar!

Não consegue dizer nada?

-Consegue um pouco.

O problema é mesmo dizer.

-É.

Então vou fazer algumas perguntas a ver se ajudo.

#### **Quarto Passo- Refletir**

**Temas, categorias e subcategorias que surgiram da codificação aberta e axial do terceiro grupo de entrevistas.**

O processo de codificação aberta e axial dos dados contidos neste grupo de entrevistas deu origem a dois temas, obtidos das unidades de registo, e encontram-se no anexo K. O quadro 45 apresenta os temas, as categorias e subcategorias.

***Primeiro tema: Aprendizagens, Práticas e Importância da Linguagem da Escolarização.***

Quadro 45

*Categorias e Subcategorias do Primeiro Tema*

<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>
C1- Aquisição de conhecimentos e práticas em LE.	SC1- Práticas na organização dos materiais dos educandos. SC2- Relembrar conhecimentos prévios. SC3- Aprender a acompanhar. SC4- Reconhecimento da importância dos temas em LE. SC5- Aplicação e associação para outras áreas da vida. SC6- Melhores momentos. SC7- Ser referência na aprendizagem para os educandos.

---

	SC8- Pontos fracos.
C2- Novas percepções e referências face ao acompanhamento no espaço escolar do 2º ciclo.	SC 1- Ficar a conhecer o espaço.
	SC 2- Contentamento por conhecer melhor o espaço e o que o educando beneficia.
	SC 3- Uma nova percepção implica melhorar o acompanhamento.
	SC 4- Noção da necessidade de estar mais atenta no acompanhamento no 2º ciclo.
	SC 5- Dificuldades no acompanhamento face às mudanças no ensino.
	SC 6- Receio dos esquemas dos alunos para faltarem enganando os EE.
	SC 7- Receio de não conseguir lidar com o educando na mudança de ciclo.
	SC 8- A importância da experiência dos outros participantes.
	SC 9- A importância da revisão da mochila, materiais.
	SC 10- O que é que gostavas de aprender mais sobre a escola?
	SC 11- Responsabilização do educando face às suas responsabilidades escolares.

---

A análise da primeira categoria deste tema, tendo em conta todo o processo formativo realizado até então, deu-me uma perspetiva de que os objetivos desta investigação quanto às aprendizagens em linguagem da escolarização e suas práticas aconteceram, tal como já tinha identificado no final do segundo ciclo de RA. Entretanto foi interessante verificar que se reforçaram estas primeiras conclusões, e o conceito “acompanhar” esteve mais presente no discurso das participantes E1 e E2, e lê-se que entenderam a importância de acompanhar.

Discurso da participante E1 (Anexo K. Tema 1, categoria1, subcategoria 2): “Vemos por exemplo, aprender a acompanhar, eu para além de aprender também acompanho os meus filhos, o que é extremamente importante!”. Discurso da participante E2: “...saber melhor acompanhar os nossos educandos, ficámos a conhecer a escola, a saber onde estavam aqui durante o dia, foi o horário...”.

Os três participantes também falaram das suas práticas, mas nesta etapa foi importante verificar que o participante E4, apesar de entender pouco e falar mal a língua Portuguesa, aprendeu também a acompanhar melhor: “Ver livros, cadernetas, muito importante.” (Anexo K. Tema 1, categoria1, subcategoria 2). Como investigadora foi importante ouvi-lo dizer isto porque me confirmou que apesar das dificuldades na comunicação, a metodologia utilizada permitia ensinar os conteúdos em LE a todos os participantes, independentemente dos seus conhecimentos prévios, e transmitir a ideia da necessidade da prática com os seus educandos. De facto, acompanhar, era uma ideia inerente à lecionação dos temas, uma vez que tudo o que se falou dizia respeito à sua relação com os educandos na escola, mas como nem sempre tive a oportunidade de insistir neste ponto fiquei muito satisfeita com este resultado. O facto de ele falar da caderneta, fez-me recordar um momento em que nesta etapa necessitei de uma caderneta do 3º ciclo para a sessão, e como não tinha, pedi-a na direção. A que me entregaram, para surpresa minha era a caderneta da filha deste participante, e não tinha nada preenchido porque o pai não sabia ler nem escrever. Transcrevo a nota (Anexo G. Diário da 13ª sessão):

O mais interessante foi ter pedido na direção da escola uma caderneta emprestada do terceiro ciclo e quando a abrimos pertencia à filha do (nome do E4). A caderneta estava ali há duas semanas, e devia estar na posse da aluna.

Este episódio revelou ao mesmo tempo as dificuldades que este pai tinha para integrar-se na realidade da escola Portuguesa, porque nem se tinha apercebido que a filha não a trazia com ela, e a filha já frequentava a escola desde o primeiro ciclo. Trata-se de um elemento que se define um fator da incapacidade dos EE na sua relação com a escola, que nos falava o Relatório TEIP de 2010/11 publicado em 2012.

Desta primeira categoria ainda importa referir como reconheceram a importância dos temas abordados, de facto as participantes E1 e E2 foram dizendo que gostaram de tudo e que

os temas eram importantes. O ponto fraco apontado pela E1 foi a falta de tempo para aprender mais: “Para mim não. Se calhar fraco foi o tempo! O tempo que foi pouco!”, (Anexo K. Tema 1. Categoria1, subcategoria 7).

Esta participante ainda falou de um elemento muito importante, relacionado com um dos estigmas que referi no início, não o da etnia, mas o da falta de estudos (Cavaco, 2002). Ela sentiu-se orgulhosa pelo filho ter percebido que a mãe estava a estudar comigo. Ela ficou feliz pelo filho, mas também revelava que estava contente com o facto de estar a aprender na escola (Anexo K. Tema 1. Categoria1, subcategoria 6), transcrevo:

Mãe tu estás a estudar com a professora Maria João! E o que é que ela fala? E o que é que não sei quê?

-Só de ver aquele brilhoso uma pessoa já fica. Foi mesmo, valeu a pena!...Ele quando vê que eu faço alguma coisa e elogiam ele, ihhh mãe! Fiquei contente, estão a falar de minha mãe! Então ele fica todo baboso porque é a mãe dele. E fica com aquele sorriso. É a minha mãe! É a minha mãe!

-Eu estou a estudar com a tua professora, estou a estudar outras coisas, e ele:

Ai, ahhhh! Estás a aprender mesmo? E assim do que é que vocês falam?

-E eu explico.

Então ele a minha mãe também está a estudar!

-Para mim é extremamente importante!

A intenção de realizar as sessões na escola, era para terem novas referências e percepções do espaço escolar, mas não esperava que esta situação suscitasse um motivo de orgulho, por estas razões: poder participar de aprendizagens no espaço escolar do educando, com uma das suas professoras, e mostrar-lhe que também estava a aprender. Para mim este episódio despertou-me enquanto professora e investigadora para o facto de nunca ter identificado este

elemento na minha relação com EE. Acabou por apresentar-se como mais um fator para melhorar as relações dos pais com os educandos no contexto da escolarização.

Com esta ideia de fundo, dou início à apresentação da segunda categoria que trata da aquisição de novas percepções e referências em LE. A participante E2, expressou essa realidade muito bem:

...e gostei, uma pessoa começa a ver as coisas de outra maneira, já conheceu...às vezes uma pessoa não conhece, não liga, e quando uma pessoa já vê, já tem uma nova percepção, já sabe o sítio e as condições, é diferente. (Anexo K. Tema 1. Categoria2, subcategoria 3).

Este discurso também confirmou a importância de realizar as sessões no espaço escolar. Se eles ficarem com uma noção do espaço escolar e das funções de cada lugar e da comunidade educativa, certamente que poderão entender melhor os discursos dos educandos e melhora a qualidade do diálogo estabelecido na sua relação com os diretores de turma e dos professores titulares de turma.

A análise da segunda categoria (Quadro 46) revelou discursos em contexto de acompanhamento: a importância dos novos conhecimentos (subcategoria 1), a satisfação por ter adquirido novos conhecimentos (subcategoria 2) a vigilância parental (subcategoria 4), as dificuldades no acompanhamento, o que podia ter feito melhor e a noção de que a escola muda, os conteúdos das disciplinas também, e o reconhecimento de não conseguir acompanhar a sua evolução (subcategoria 5), os receios (subcategorias 6 e 7), a importância dos testemunhos dos outros participantes para identificar aspetos do acompanhamento (subcategoria 8).

Estes discursos eram aqueles que esperava encontrar no final deste projeto formativo, caso tivesse conseguido responder ao problema de investigação. Apesar de serem poucos

participantes, pelas circunstâncias que fui apresentando, revelaram muito sobre o potencial desta investigação como contributo para as melhorias da relação casa-escola.

*Segundo tema: Aprendizagens, Práticas e Importância da Linguagem da Escolarização.*

#### Quadro 46

##### *Categorias e Subcategorias do Segundo Tema*

<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>
C 1- Aprendizagens em Tecnologias Digitais.	SC 1- O que aprendeu em tecnologias digitais. SC 2- O que quer aprender SC 3- Dificuldades em poder praticar.
C2- O PowerPoint Interativo.	SC 1- O PowerPoint Interativo fonte de conhecimentos em linguagem da escolarização SC 2- O PowerPoint Interativo lugar de consulta sobre a linguagem da escolarização. SC 3- Trabalhar no PowerPoint Interativo. SC 4- Melhorias. SC 5- Dificuldade em falar

A análise de conteúdo deste segundo tema, centrado no uso das tecnologias digitais revelou na primeira categoria que estes três participantes realizaram algumas aprendizagens em tecnologias digitais, entre recordar e ter aprendido algumas competências básicas é o que referem. Não se pode dizer que tenham feito grandes progressos, mas ao menos o E4, que não tinha conhecimentos em tecnologias digitais, começou a ter contacto com os computadores e diz que aprendeu a ligar o computador e a utilizar o rato. Se ele se soubesse expressar em Português certamente que teria dito algo mais, uma vez que na sessão sobre a internet estive a acompanhá-lo na exploração de páginas web e chegámos a visitar a Guiné no Google maps e ainda verificámos se a filha tinha a rede social Facebook. As outras participantes mostraram outros interesses, uma vez que já dominavam algumas funcionalidades do computador, como ter aprendido a inserir fotografias (E1) e a E2 que gostaria de ter aprendido a inserir tabelas.

(Tema 2. Categoria 1, subcategorias 1e 2). O participante E4 revelou que chegou a ter a iniciativa de ir trabalhar nos computadores do moinho da juventude, mas depois deixou de frequentar porque ao faltar uma vez e não se ter justificado, não se sentiu confortável para aparecer outra vez. Este discurso revelou que efetivamente eles podiam contar com os computadores das instituições de apoio nos bairros, mas que talvez eu devesse ter estado mais atenta a este aspeto para o incentivar a ele e aos outros. (Tema 2. Categoria 1, subcategoria 3).

Na segunda categoria, deste tema, podemos ler na primeira subcategoria, que eles realizaram aprendizagens da linguagem da escolarização a partir do PowerPoint. O facto das participantes E1 e E2 referirem o tema das escolas do agrupamento, revelou-o, uma vez que este conteúdo só foi abordado no PowerPoint Interativo. Na subcategoria 2, ambas disseram que o PowerPoint Interativo podia ser um lugar de consulta sobre a linguagem da escolarização, para tirar dúvidas e recordar o que foi falado. Na subcategoria seguinte, a participante E1 disse que se sentiu à-vontade a trabalhar nesta ferramenta e o participante E4 disse que se sentia capaz de abrir o programa noutro computador e consultar algum dos temas. Não há mais nada a registar apenas que a participante E1 e o E4 gostariam de aprender mais.

### **História que surgiu da análise das terceiras entrevistas.**

Este ponto de desenvolvimento da história, teoria, que surgiu da análise das terceiras entrevistas parte da perspetiva dos participantes, no tópico seguinte parto da minha perspetiva de investigadora.

No primeiro tema conclui do discurso destes participantes, que houve reconhecimento do valor das aprendizagens em linguagem da escolarização, identificação de conteúdos específicos, e a sua importância para o acompanhamento dos educandos. Deram a entender que se preocupavam com o acompanhamento dos educandos e da necessidade de o realizar. Aliás era evidente que a questão do acompanhamento estava bem presente nos discursos,

porque havia referências sobre como estavam a acompanhar e até expressaram dificuldades nesse campo. Por isso revelaram vontade de aprender mais.

Houve também quem dissesse que se sentiu valorizada por parte do seu educando ao realizar estas sessões na escola, assim como orgulho por frequentar a escola Portuguesa.

Com estes discursos verifiquei que no decorrer da investigação houve contributos para a melhoria das relações casa-escola, porque os EE alcançaram novos conhecimentos sobre o dia-a-dia das escolas, e identifiquei a existência da correlação desses conteúdos com a preocupação de acompanhar a vida escolar dos filhos.

O segundo tema revelou-me sobretudo que se podiam realizar aprendizagens da escolarização com o PowerPoint Interativo, e isso foi muito importante porque como investigadora entendi que aqui havia um contributo das tecnologias digitais para a integração dos EE pela aprendizagem da linguagem da escolarização.

Sentiram-se confortáveis no seu uso e ainda revelaram que esta ferramenta digital podia ser um lugar de consulta posterior para esclarecimento de dúvidas ou recordar a informação lecionada.

Tudo isto revelou-me que a forma de procurar a resposta à pergunta de investigação a partir deste processo formativo, que se desenvolveu no segundo e terceiro ciclo de reflexão-ação, alcançou os objetivos propostos no início da mesma.

Houve contratemplos desde o início do processo formativo, sobretudo relacionados com o absentismo e abandono da maioria dos participantes, mas para os quais surgiram ideias para os minorar. Não foi possível realizá-las nesta investigação porque a solução pretendida implicava encontrar motivações externas e isso supunha contactar instituições, fazer propostas, e realizar novos contactos com prováveis participantes. Posso dizer que implicava reiniciar a investigação com outro grupo, e noutras condições de participação, e isso não era



viável, tendo em conta que se estava a desenvolver um processo formativo e ainda havia participantes a dar continuidade ao trabalho iniciado.

Também posso argumentar que investigação-ação, as más notícias, não são motivo de desistência, mas uma oportunidade para procurar outras soluções a fim de alcançar melhorias. E isto foi o que fiz neste terceiro ciclo de reflexão-ação com a apresentação do PowerPoint Interativo, tendo refletido nos pontos fracos identificados no final do segundo ciclo de RA. Esta ferramenta multimédia embrionária, sobre linguagem da escolarização, revelou-se interessante para os participantes, praticaram com ela níveis de destreza, e com ela adquiriram novos conhecimentos e perspetivaram outras possibilidades de uso, tais como uma ferramenta de consulta e esclarecimento sobre a linguagem da escolarização.

Certamente que ao ter trabalhado com poucos participantes, mas com heterogeneidade entre eles, é sensato dizer que a ferramenta multimédia sobre linguagem da escolarização revelou-se promissora para dar resposta à pergunta de investigação, mas que seria conveniente realizar outra investigação a partir dos problemas e das soluções que se foram encontrando, porque há problemas que ficaram por resolver, e era conveniente procurar solucionar-los uma vez que ficou claro que os participantes beneficiaram de aprender os conteúdos da linguagem da escolarização, entenderam a necessidade de acompanhar os educandos no dia-a-dia da vida da escola e lidaram com gosto e interesse no uso das tecnologias digitais.

### **História que surgiu da análise dos diários das sessões e dos trabalhos apresentados.**

Este ponto de desenvolvimento da história, teoria, que surgiu da análise dos diários e dos trabalhos apresentados revelou a minha perspetiva enquanto investigadora.

Neste grupo de sessões confirmei o que se esperava quanto à assiduidade e pontualidade. A partir da terceira sessão compareceram apenas os participantes E1, E2 e E4 e foi com eles que se concluiu o terceiro ciclo de RA. Assegurei o que referi no ciclo anterior. Caso se pretenda voltar a repetir uma investigação desta natureza, deve-se procurar também

motivações externas para os que participem. Não se deve, entretanto, pensar que todos os participantes são absentistas porque houve três pessoas que permaneceram até ao final, e perseveraram, apesar do desagrado que sentiram ao ver que muitos acabaram por abandonar.

Neste grupo de sessões também eu faltei a duas sessões o que me levou a pensar que ser estudante e trabalhadora não auxiliou este ciclo. Seria ideal que formações similares se pudessem inserir em projetos escolares, que favoreceriam a assiduidade do docente que organizaria as sessões.

Outro aspeto foi constatar que a elaboração do PowerPoint Interativo foi uma iniciativa promissora para a construção de uma ferramenta multimédia que funcionou como um recurso auxiliar na lecionação das tecnologias digitais e simultaneamente na linguagem da escolarização. Apercebi-me que esta ferramenta multimédia, centrada nas necessidades dos participantes, permitia-me ensinar níveis de iniciação aos computadores, aos seus programas, e exercitá-los nos seus componentes, sobretudo àqueles que eram portadores da iliteracia da informação e computacional. Porém também o construí de forma a não descuidar aqueles que já participavam de alguma literacia computacional e da informação. Permitiu-me lecionar conteúdos da linguagem da escolarização, porque se construiu ao redor desse grande tema, e transformou-se num contributo porque incluía as necessidades de todos os participantes, dava resposta ao processo de ensino-aprendizagem em Linguagem da escolarização e como vimos nas entrevistas, eles beneficiaram do seu uso.

Na última sessão senti-me muito confortável a ensinar com esta ferramenta, e confirmei que os participantes iam seguindo as instruções dadas, utilizavam o computador, realizavam os exercícios de destreza ao pesquisarem os temas, aprofundavam, e dialogávamos sobre eles. Também percebi que me permitia proporcionar uma visão mais completa das temáticas existentes, e em cada uma, os seus subtemas, uma vez que tinham de escolher dentro do

conjunto proposto. Esta exploração da informação fazia-os perceber que havia muito que falar e praticar sobre a LE.

Apesar destes pontos positivos, não retiraria do projeto formativo o tempo da planificação das sessões dedicado à instrução direta sobre os temas que estávamos a abordar, uma vez que outra intenção, era que eles chegassem a mudar comportamentos face aos educandos e era importante que fizessem a transposição das informações recebidas associando-as aos materiais escolares dos filhos, aos professores e aos espaços escolares frequentados pelos educandos.

Outros elementos relevantes foram a importância de perceber que também podia ser um instrumento de informação para alguém que faltasse a uma ou outra sessão, tal como uma fonte de consulta sobre a linguagem da escolarização. Senti-me como se estivesse estado a escrever um manual sobre linguagem da escolarização para encarregados de educação. Daí ter concluído que provavelmente teria sido distinto iniciar a investigação com um recurso multimédia, face à modalidade inicial. Caso houvesse possibilidade de voltar a fazer uma investigação similar, era a forma como a iniciaria.

Foi proveitoso que os participantes que permaneceram me tivessem ajudado a ver aspetos que podiam ser melhorados no PowerPoint Interativo que, entretanto, eles sabiam que era uma nova abordagem ao ensino da linguagem da escolarização. Os níveis de confiança criados no decorrer das sessões anteriores permitiram que eles colaborassem na investigação de uma forma que eu não planeei. Até então colaboravam trazendo lanche, alguns ajudaram os outros no programa de destreza, e dois entregaram trabalhos. Agora era uma colaboração distinta, eles colaboraram com o seu feedback face ao PowerPoint Interativo que estavam a utilizar, e isto foi algo que foi surgindo naturalmente nos diálogos que nasciam da prática com esta ferramenta. Eles ajudavam-me a construí-la, daí que houve uma mudança de relação entre a investigadora e os participantes e um avanço na concretização dos objetivos da

investigação-ação. Esta mudança foi muito importante porque a ferramenta estava a ser avaliada, e a sofrer mudanças e a adequar-se aos participantes, em conformidade com o que eles comunicavam ao trabalhar nela.

## Conclusões

As principais conclusões desta investigação começam pela escolha da metodologia da investigação-ação (McNiff, 2013, 2016) que considero ter sido adequada para alcançar os objetivos da investigação. Esta metodologia mostrou-se também adaptada às características da população que participou no estudo. Entre elas saliento o seu nível socioeconómico baixo (Bernstein, 1989) o facto de pertencerem a minorias étnicas africanas (Giddens, 2013), na sua maioria com baixos níveis de escolaridade e ainda o facto de nem todos falarem ou entenderem a língua Portuguesa. O desenvolvimento dos três ciclos de reflexão-ação, contribuiu para a compreensão e análise das inúmeras situações problemáticas que surgiram ao longo do projeto e permitiram procurar soluções para alcançar melhorias.

Neste processo, um conceito essencial foi o de descontinuidade, conceito utilizado por Bernstein (1989) na sua tese sociolinguística ou tese dos códigos de fala, onde refere as descontinuidades culturais entre a linguagem utilizada pela classe trabalhadora e a linguagem da escola denominada de linguagem da classe média. Verifiquei que nas descontinuidades estavam as origens das dificuldades de integração sentidas face à escola por estes encarregados de educação. Identifiquei ainda descontinuidades nos sistemas de ensino que frequentaram nos seus países de origem (Grilo. et al, 1986,1987), que criavam grandes lacunas quanto às referências, perceções e significados atribuídos aos conceitos que a escola utilizava, na forma como eles os entendiam ou nem chegavam a compreender porque os desconheciam.

Descobri também descontinuidades quanto à sua formação em tecnologias da informação e comunicação, situando-se a maioria do grupo naqueles que são infoexcluídos. (Castells, 2003) A minha grande intenção foi contribuir para criar pontos de continuidade, estabelecer novas referências e perceções da escola e apoiar os participantes no uso das tecnologias digitais.

Neste processo, o conceito linguagem da escolarização utilizado por Hattie (2009), revelou-se essencial para identificar a natureza dos conteúdos sobre o dia-a-dia das escolas, que tinha de lecionar para a integração socioeducativa dos participantes nesta investigação. Os assuntos a abordar para dar corpo ao conceito de linguagem de escolarização foram identificados nas sessões de formação e acabaram por se aglomerar no que considero ser uma disciplina de nível introdutório à escola, destinada a encarregados de educação com as características deste grupo. Menciono alguns exemplos desses temas/conteúdos: Comunidade educativa, materiais escolares, horários, manuais, caderneta do aluno, espaço escolar e as suas distintas vertentes na educação...e muitos mais poderia incluir nesta disciplina sobre a Linguagem da Escolarização.

No que se refere ao contributo das tecnologias digitais, houve uma grande mudança do segundo para o terceiro ciclo de Reflexão-Ação, que deu origem à elaboração de uma ferramenta de aprendizagem multimédia (Mayer, 2014) em Linguagem da escolarização, como auxiliar de leção e no combate à infoexclusão, por proporcionar exercícios de destreza no uso do computador, dos seus componentes e dos seus programas.

Esta investigação foi muito desafiante devido às suas limitações. Da minha parte por ser trabalhadora estudante, o que me obrigou a um esforço suplementar na hora de desenvolver as sessões de formação e no pouco tempo que tinha para me dedicar à análise dos dados e concluir esta tese de doutoramento. A maior limitação da parte dos participantes foi o seu nível de absentismo e até de abandono que me obrigou a estar sempre vigilante, atenta e recordando às pessoas a necessidade de cumprirem com o prometido. Apesar desta limitação houve quem fosse assíduo e pontual.

A investigação foi concluída dentro dos prazos, e os resultados pedem uma nova oportunidade a ser desenvolvida noutro conjunto de sessões de formação, com base nas

experiências e aprendizagens realizadas. Na continuidade deste projeto, outras ferramentas poderão revelar-se necessárias para responder às necessidades de formação desta população.

### Referências Bibliográficas

- Araújo, M. C., & Coutinho, C. (2009). *A iniciativa novas oportunidades e o combate à info-exclusão da população adulta*. (R. d. Minho, Ed.) Acessível em:  
[https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9353/1/comunica%C3%A7%C3%A3o\\_%20Cc.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9353/1/comunica%C3%A7%C3%A3o_%20Cc.pdf)
- Almeida L. & Fernandes, E. (2001). *Métodos e técnicas de avaliação. Contributos para a prática e investigação psicológicas*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Alcalay, L., Milicic, N., & Torretti, A. (2005). Alianza Efectiva Familia-Escuela: Un programa Audiovisual para Padres. *Psykhé*, 14(2), 149-161. Acessível em 2013
- American Psychological Association. (2010). *Manual de publicação APA*. S.Paulo: Penso Editora Ltda.
- Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational learning: A teory of action perspetive*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Auerbach, S. (2007). From moral supportes to struggling advocates. *Urban Education*, 42, 250-283.
- Ávila, P. (2008). *A literacia dos adultos. Competências -chave na sociedade do conhecimento*. Lisboa : Celta Editora.
- Baquedano-López, P., Alexander, R. A., & Hernández, S. J. (2013). Equity issues in parental and community involvement in schools what teacher educators need to know. *Review of Research in Education*, 37, 149-182.
- Benavente, A., Costa, A., & Ávila, P. (1996). *A literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Caloustre Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação.
- Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control*. Madrid, España: Akal.



- Bishop, R. (2003). Changing power relations in education: Kaupapa Māori messages for “mainstream” education in Aotearoa/ NewZealand. *Comparative Education*, 39(2), 221-238.
- Bullough , R., & Pinnegar, S. (2004). Thinking about the thinking about self-study: An analysis of eight chapters, in J.J Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey and T. Russell. *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic.
- Cá, L. (1999). *Política educacional da Guiné-Bissau de 1975 a 1997* (Tese de Mestrado) Universidade Estadual de Campinas. Disponível em <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253240>.
- Canário, R. (2008). Escola/família/comunidade para uma sociedade. *Escola/Família/ Comunidade* (105-140). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Cardoso, G. (2006). *Os media e a sociedade em rede*. Lisboa : Fundação Caloustre Gulbenkian.
- Carvalho , M. E. (2001). *Rethinking family school relations: A critique of parental involvement in schooling*. New York: Teachers College Press.
- Cavaco, C. (2002). *Adultos pouco escolarizados:diversidade e interdependência de lógicas de formação*. Tese ( Doutorado em Ciências da Educação/Formação de Adultos).Universidade de Lisboa.Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Cavaco, C. (2009). *A dultos pouco escolarizados.Políticas e práticas de formação*. Lisboa: Educa Unidade de I&D de Ciências da Educação. Guide Artes Gráficas,Lda..
- Cavaco & Canário, R. (2002). *Aprender fora da escola: Percursos de formação experiêncial*. Lisboa. Educa.
- Castells, M. (2003). *A Era da informação: economia, sociedade e cultura. O fim do milénio*. (Vol. 3). Lisboa: Fundação Caloustre Gulbenkian.

Castells, M. (2004). *A Galáxia Internet. Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade*.

Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Clinton, J., & Hattie, J. (15 de May de 2013). New Zealand student's perceptions of parental involvement in learning and schooling. *Asia Pacific Journal of Education*, 33(3), 324-337. doi: 10.1080/02188791.2013.786679

Clinton, J., Hattie, J., & Dixon, R. (2007). *Evaluation of the Flaxmere Project: When families learn the language of school*. Acessível em 05 de janeiro de 2019, de Education Counts: <http://www.educationcounts.govt.nz/publications/schooling/10001>

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, M. (2000). *Research methods in education* (5 th. ed.). Great Britain: RoutledgeFalmer.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (sixth ed.). London and New York: Routledge. Acessível em 18 de 10 de 2019, de

<https://islmblogblog.files.wordpress.com/2016/05/rme-edu-helpline-blogspot-com.pdf>

Comissão Social da Freguesia da Venda Nova. (2001). *Diagnóstico social da freguesia da Venda Nova*. Acessível em 06 de janeiro de 2019, de [http://195.245.197.216/CLAS/Todos/DOCS\\_enviados//1115/Diagn%F3sticos%20Sociais/DS%20Freguesias\\_2004/Diagn%F3stico%20Social%20Freguesia%20-%20Venda%20Nova.pdf](http://195.245.197.216/CLAS/Todos/DOCS_enviados//1115/Diagn%F3sticos%20Sociais/DS%20Freguesias_2004/Diagn%F3stico%20Social%20Freguesia%20-%20Venda%20Nova.pdf)

Cooper, H. M. (1984). *The integrative research review: A systematic approach*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (3rd ed.). SAGE Publications. doi:<https://dx.doi.org/10.4135/9781452230153>

Costa , A. B. (1998). *Exclusões sociais*. Lisboa: Gradiva.

Costa, F. (2001). *O que é a sociologia?* (3ª ed.). Coimbra: Quimera.

- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática* (2ª ed.). V.N. Famalicão: Edições Almedina.
- Coutinho, e. a. (Dezembro de 2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, XIII(2), 335-379.
- Creswell, J. (2003). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). London: Sage Publications Ltd.
- Creswell, J. (2007). *Projeto de pesquisa. Métodos quantitativo, qualitativo e misto* (2ª ed.). S. Paulo: Artmed Editora,S.A.
- Creswell, J. (2014). *Research design. Qualitative, quantitative, & mixed methods approaches* (4 ed.). USA: Sage Publications.
- Cruz, M. J., & Miranda, G. L. (2014). O papel das tecnologias digitais numa escola inserida numa zona com dificuldades económicas e de integração socioeducativa. *Aprendizagem Online. Atas do III Congresso Internacional das TIC na Educação*.(1415-1419). Lisboa, Portugal: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Acessível em 02 de 09 de 2019, de [http://ticeduca2014.ie.ul.pt/downloads/AtasDigitais/Atas\\_Digitais\\_ticEDUCA2014.pdf](http://ticeduca2014.ie.ul.pt/downloads/AtasDigitais/Atas_Digitais_ticEDUCA2014.pdf).
- Cruz, M. J., & Miranda, G. L. (21 a 24 de 06 de 2017). *The role of digital technologies in a context with economic and educational needs: A study with African populations*. Acessível em 02 de 09 de 2019, de CISTI'2017 - 12ª Conferência Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação: <https://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=7975862>
- Cruz, M., & Miranda, G. (31 de 01 de 2019). The contribution of digital technologies to the involvement of parents in school Life of their children: The case of african minorities.

*International Journal of Technology and Human Interaction*, 15(Issue 2, Article 3), 29-40. doi:10.4018/IJTHI

Damaia, A. d. (Ed.). (2009/10). *Projeto educativo*. Acessível em 20 de 06 de 15, de

Agrupamento de Escolas da Damaia:

<http://pedroorey.ccems.pt/file.php/56/Documentos/GERAIS/>

Dewey, J. (1963). *Experience and education*. New York: Collier.

Direção Geral da Educação. (01 de 09 de 2020). *Rede. Agrupamentos de Escolas TEIP*. (D.

G. Educação, Ed.) Acessível em 2020, de Direção Geral da Educação:

<https://www.dge.mec.pt/rede>

Domingos, A., Barradas, H., Rainha, H., & Neves, I. (1986). *A Teoria de Bernstein em sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Epstein, J. L. (5 de 1995). School/family/ community/partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712.

Epstein, J. L. (11 de 2010). School/family/ community/partnerships: caring for the children we share. *KAPPAN digital edition exclusive*, 92(3), 81-96. Acessível em 14 de julho de 2018, de <https://jreadingclass.files.wordpress.com/2014/08/school-family-community-partnerships.pdf>

Ferrarotti, F. (1983). *Histoire et histoires de vie: La méthode biographique dans les sciences sociales*. Paris: Librairie des Méridiens.

Ferrarotti, F. (2013). *Sobre a ciência da incerteza. O método biográfico na investigação em ciências sociais*. Mangualde e Luanda: Edições Pedago e Edições Mulemba.

Flick, U. (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.

Fonseca, L. (2003). *Integração dos imigrantes: Estratégias e protagonistas*. (U. d. Lisboa, Ed.) Acessível em 06 de janeiro de 2019, de SCRIBD:

<https://pt.scribd.com/document/137053916/Dinamicas-de-integracao-dos-imigrantes-estrategias-e-protagonistas>

Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (fifth ed.). London and New York: Routledge.

Fullan, M. (s.d.). *The new meaning of educational* .

Gaventa, J., & Horton, B. D. (1981). A citizen's research project in Appalachia, USA.

*Convergence: An International Journal of Adult Education*, 14(3), 30-42.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (2005). Oeiras: Celta Editora.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (2005). *O inquérito. Teoria e prática*. (4ª ed.). Oeiras: Celta Editora.

Giddens, A. (2013). *Sociologia* (9ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Goffman, E. (1963). *Estigma. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada* (4ª ed.). Rio de Janeiro: LTC.

Grilo, E. Castro, A., & Grilo J. (1987). *A Educação na República de Cabo Verde. Análise sectorial*. (Volume 1) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Grilo, E., Guterres, A., Lamas, L. & Carneiro, R. (1986). *A Educação na República da Guiné Bissau. Análise Sectorial*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Habermas, J. (1974). *Theory and practice*. London: Heineman.

Hamlin, D., & Flessa, J. (2018). Parental involvement Initiatives: An Analysis. (Sage, Ed.) *Educational Policy*, 32(5), 697-727. doi:10.1177/0895904816673739

Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. Oxon: Routledge.

Heron, J. (1996). *Cooperative inquiry: Research into the human condition*. London: Sage.

Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*(63), 37-52.

- Jeynes, W. (2010). The salience of the subtle aspects of parental involvement and encouraging that involvement: Implications for school-based programs. *Teachers College Record*(112), 747-774.
- Jeynes, W. (2011). *Parental involvement and academic success*. New York : Routledge.
- Jeynes, W. H. (2017). A meta- analysis: The relationship between parental involvement and latino student outcomes. *Education and Urban Society*, 49(1), 4-28.  
doi:10.1177/0013124516630596
- Josso, M. (1998). Da formação do sujeito ...ao sujeito da formação. In A. Nóvoa & Finger. (orgs.) *O Método (auto)biográfico e a Formação*. Lisboa. Ministério da Saúde, pp.36-50.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1981). *The action research planner* . Geelong, Vic: Deakin University Press.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1992). *The action research planner* (3rd ed.). Geelong, Vic: Deakin University Press.
- Kisch, I., & Lennon, M. (2005). The ICT Literacy framework. In S. Murray , Y. Clermont , & M. Binkley. *International adult literacy survey. Measuring adult literacy and life skills: New frameworks for Assessment* (Vol. 13, pp. 386-397). Ottawa. Canada: Minister of Industry.
- Knowles, M. S., Holton III, E. F., & Swanson, R. A. (2005). *The adult Learner* (6<sup>a</sup> ed.). San Diego, California: Elsevier.
- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolution*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kushner, S. (2000). *Personalising evaluation*. London: Sage.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46. doi:10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x

- Lincoln, S., & Guba, G. (2000). In N. K. Denzin e Y.S. Lincoln (Eds). *Handbook of qualitative research. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, 2nd*, 163-188. (S. Publications, Ed.) Thousand Oaks, CA.
- Lindenman, E. (1926) *The meaning of adult education*. New York. New Republic.
- Marques (1998). (C. N. Educação, Ed.) *A sociedade de informação na escola. Os desafios da sociedade de informação*, 85-105.
- Mayer, R. (2014). *The Cambridge Handbook of multimedia Learning* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- McNiff, J. (2002). *Action research for professional development: concise advice for new action researchers*. Acessível em 29 de 10 de 2019, de Jeanmacniff.com a place for learnig, sharing and creating new knowedge: <https://www.jeanmcniff.com/ar-booklet.asp>
- McNiff, J. (2013). *Action research. Principles and practice* (3rd ed.). London & New York: Routledge.
- McNiff, J. (2014). *Writing and doing action research*. London and New York. Routledge.
- McNiff, J. (2016). *You and your action research project* (4th ed.). London and New York: Routledge.
- McNiff, J. (2016). *You and your action research project* (4th ed.). New York: Routledge.
- McNiff, J. (2016). *Writing up your action research project*. London and New York: Routledge.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2002). *Action research: principles and practice* (2 ed.). London: RoutledgeFalmer.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2006). *All you need to know about action research*. London: Sage Publications.

McNiff, J., & Whitehead, J. (2011). *All you need to know about action research*. (2 ed.).

California: Sage Publications.

Mehan, H. (janeiro de 1992). Understanding inequality in schools: The contribution of interpretive studies. (A. S. Association, Ed.) *Sociology of Education*, 65(1), 1-20.

Acessível em 19 de 08 de 2019, de <https://www.jstor.org/stable/pdf/2112689.pdf>

Mertens, D. M. (1998). *Research methods in education and psychology*. Thousand Oaks:

Sage Publications.

Ministério da Educação. (5 de setembro de 2012). *Legislação Lei n.º 51/2012*. Acessível em 06 de janeiro de 2019, de Diário da República Eletrónico:

<https://data.dre.pt/eli/lei/51/2012/09/05/p/dre/pt/html>

Ministério da Educação. (25 de 05 de 2012). *Relatório TEIP 2010/11*. Acessível em 12 de 08

de 2019, de Direção-Geral da Educação: <http://www.dge.mec.pt/avaliacao-1>

Nishimuro, T. (1999). *Information Literacy: How does it differ from traditional or computer literacy?* Acessível em 05 de 2014, de

[http://www.techknowlogia.org/TKL\\_Articles/PDF/3.pdf](http://www.techknowlogia.org/TKL_Articles/PDF/3.pdf)

Noffke, S., & Somekh, B. (2009). *The sage handbook of educational action research*.

London: Sage Publications.

Norffke, S. (2009). Revisiting the professional, personal and political dimensions of action research. *The SAGE Handbook of Educational Action Research*. (Sage, Ed.) London.

Nóvoa, A. & Finger. (1988). *O Método (Auto)biográfico e a Formação*. (2ªed). Lisboa.

Ministério da Saúde, pp.36-50.

Núcleo Executivo CLAS da Amadora. (2017). *Diagnóstico Social da Amadora 2017*.

Amadora: Câmara Municipal da Amadora. Acessível em 12 de 08 de 2019, de <http://www.cm->



amadora.pt/images/INTERVENCAO\_SOCIAL/REDE\_SOCIAL/PDF/diagnostico\_social2017.pdf

OCDE. (1995). *Literacy, Economy and Society: Results of the First International Adult Literacy Survey*. Em OCDE (Ed.). Paris.

*Plano Tecnológico*. (2007). Acessível em 6 de janeiro de 2019, de

<https://infoeuropa.eurocid.pt/files/database/000035001-000036000/000035449.pdf>

Poirier, J., Clapier-Valladon, S., & Raybaut, P. (1999). *Histórias de vida. Teoria e prática* (2ª ed.). Oeiras: Celta Editora.

Presidência do Conselho de Ministros. (16 de 12 de 2005). Diário da República Eletrónico.

*Resolução do Conselho de Ministros n.º 190/2005, n.º 240/2005, Série I-B*. (D. d.

Républica, Ed.) Lisboa, Lisboa, Portugal. Acessível em 02 de 09 de 2019, de

<https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/466380/details/maximized>

Reason, P., & Bradbury, H. (2001). *Handbook of action research, participative inquiry and practice*. London: Sage.

Reason, P., & Bradbury, H. (2008). *The SAGE handbook of action research* (2nd ed.). London: Sage.

Reason, P., & Roman, J. (1981). *Human inquiry: A sourcebook for new paradigm research*. London: Wiley.

Robinson, V. M., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration*. Wellington, NZ: Ministry of Education.

Sainsbury, W., & Renzaho, A. (2011). Educational concerns of Arabic speaking migrants from Sudan and Iraq to Melbourne: Expectations on migrant parents in Australia. *International Journal of Educational Research*, 50(5-6), 291-300.

doi:10.1016/j.ijer.2011.10.001

- SEF/Gabinete de Estudos, Planeamento e Formação. (2013). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo-2012*. Barcarena- Oeiras: Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. Acessível em 12 de 08 de 2019, de <https://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa%202012.pdf>
- SEF/GEPE. (2019). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo 2018*. SEF/GEPE. Barcarena, Oeiras: Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. Acessível em 12 de 08 de 2019, de <https://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa2018.pdf>
- Shala, A., & Grajcevcic, A. (2018). Digital competencies among student populations in Kosovo: the impact of inclusion, socioeconomic status, ethnicity and type of residence. *Education and Information Technologies*, 23(3), 1203-1218.
- Slavkov, N. (2017). Family language policy and school language choice: pathways to bilingualism and multilingualism in a Canadian context. *International Journal of multilingualism*, 14(4), 378-400. doi:10.1080/14790718.2016.1229319
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*(104), 333-339. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Strauss, A. & Corbin.J. (2008) *Pesquisa qualitativa. Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada*. (2ª Ed.). Artmed e Bookman.
- Sui-Chu, E. H., & Willms, J. D. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of Education*, 69(2), pp. 126-141.
- Tomás, F. (Ed.). (março de 2008). *Um mundo todo comunicativo*. Acessível em 01 de 2020, de [www.bcsdportugal.org](http://www.bcsdportugal.org): <http://www.bcsdportugal.org/wp-content/uploads/2013/10/News-2008-03-14-Infoexclusao.pdf>
- Torbert, W. (2001). The practice of action inquiry, in P. Reason and H. Bradbury. *Handbook of Action Research: Participative inquiry & practice*, 250-260. London: Sage.

- Webber, M., McKinley, E., Rubie-Davies, C. M., & Christine, M. (2016). Profiles of parental homework involvement and their association with family socialization. *Zeitschrift fur Entwicklungspsychologie und Padagogische Psychologie*, 48(3). doi: 10.1026/0049-8637/a000153
- White, K. R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, 91(3), pp. 461-481. doi:http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.91.3.461
- Whitehead, J. (1989). Creating a living educational theory from questions of the kind, " How do I improve my practice?". *Cambridge Journal of Education*, 19(1), 137-153.
- Wilder, S. (14 de maio de 2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. (T. & Francis, Ed.) *Educational Review*, 66(3), 377-397.  
doi:10.1080/00131911.2013.780009

**Anexo A.****Carta ao Diretor do Agrupamento**

Ao Exmo. Sr. Diretor do Agrupamento de Escolas da Damaia a Professora  
Professor António Gamboa

Damaia, 20 de Janeiro de 2014

Dando continuidade aos contactos estabelecidos referentes ao doutoramento que desejo realizar no agrupamento, venho por este meio solicitar a vossa autorização para dar início a um conjunto de formações que se deverão realizar de 23 de janeiro a finais de Julho deste ano letivo, a encarregados de educação do agrupamento, com o objetivo de os formar na linguagem da escolarização com o recurso privilegiado às tecnologias digitais.

Para poder concretizar estes objetivos solicito a autorização da permanência desses encarregados de educação no espaço escolar às quintas feiras das 18.00 às 19.30 e a utilização de uma sala TIC com os seus recursos tecnológicos. Também peço a autorização para a realização da visita guiada à escola, às suas instalações e poder convidar alguns docentes do agrupamento para colaborarem nalguns destes momentos de lecionação.

Dado o carácter formativo nas tecnologias digitais, solicito ainda autorização para a obtenção de fotografias e vídeos dentro do espaço escolar, sem a presença de alunos, apenas para o uso na investigação decorrente.



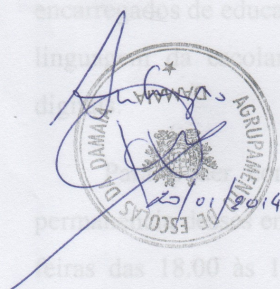
Por se tratar de um projeto de doutoramento onde sou supervisionada solicito, por fim, autorização para que a minha orientadora, a Professora Doutora Guilhermina Lobato Miranda, possa visitar comigo as escolas do agrupamento assim como estar presencialmente nalgumas formações.

Damaia, 20 de janeiro de 2014

Atenciosamente

Maria João Reis da Cruz

*Maria João Reis da Cruz*



Dado o carácter formativo nas tecnologias digitais, solicito ainda autorização para a obtenção de fotografias e vídeos dentro do espaço escolar, sem a presença de alunos, apenas para o uso na investigação decorrente.



**Anexo B.****Carta ao Diretor do Agrupamento**

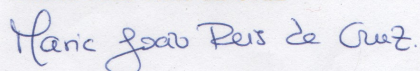
Ao Exmo. Sr. Diretor do Agrupamento de Escolas da Damaia  
Professor António Gamboa

Dando continuidade ao contacto estabelecido referente ao doutoramento para o qual me estou a preparar, venho por este meio solicitar a vossa autorização para dar início dentro das próximas semanas a um conjunto de entrevistas a encarregados de educação de etnia africana do agrupamento, com o objetivo de fazer um levantamento sobre a disponibilidade existente por parte dos mesmos para a calendarização de futuras acções de formação.

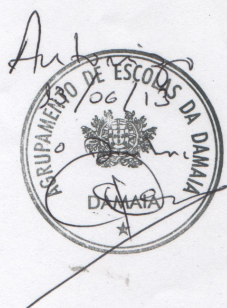
Também solicito autorização para ter acesso aos Planos de Actividades das turmas do primeiro ao terceiro ciclo, em vista à caracterização desta população a nível do agrupamento e essencial ao estudo em questão.

Atenciosamente

Maria João Reis da Cruz



Damaia, 13 de Junho de 2013



## Anexo C

### Bloco de Notas

*Bloco de notas transcrito para documento em formato word*

<i>Datas e páginas</i>	<i>Ações</i>	<i>Consequências das ações</i>
Julho 2013 08/07/13 P. 1-2	<p>Prospecção e divulgação do projeto.</p> <p>Contactos com alguns professores e EE. Estudo prévio das possibilidades de contactar EE conhecidos para a realização das formações a realizar no próximo ano letivo.</p> <p>Falei com a mãe do Rui P. (7º). Não garantiu.</p>	<p>A professora diretora de turma do CEF aconselhou-me a fazer os contactos em setembro no início do ano letivo porque agora eles estão com outras preocupações. Não tanto a de acompanhar os educandos.</p> <p>Prometeu ajudar nos contactos com o CEF e outros mais.</p>
15/07/15 Pp. 2– 3	<p>Falei com a mãe do Igor. (Mª da Luz) (nº16)</p> <p>Ficou contente por ter sido convidada para participar e colaborar.</p> <p>Falei com a intermediária do Moinho da Juventude. Combinei para 4ª feira às 14.00 no Moinho da juventude.</p>	<p>Tive necessidade de saber explicar porque escolhi a população Africana para as formações.</p> <p>Justifiquei dizendo que cada população tem os seus próprios problemas e assim seria mais fácil para a exposição e resolução dos mesmos.</p> <p>Pretendo conhecer os projetos que têm com os adultos e fazer a divulgação do projeto.</p>
16/07/15 Pp. 3-5	<p>Falei com a Mãe do Manuel (7º ano), a Rosa M. (nº15) ficou contente com a possibilidade da formação. Combinámos falar em setembro.</p> <p>Também com a mãe de uma aluna (7º).</p> <p>Ficou igualmente agradada com a ideia.</p> <p>Nestes dias também falei com a prof.(nome). Coordenadora da Escola EB1– Águas livres.</p>	<p>Disse que está a aprender a ler.</p> <p>Ambas disseram que viriam participar nas formações.</p> <p>Preocupa-me serem ambas mães solteiras e estarem doentes (hemorragias, anemia e cancro).</p> <p>Pareceu-lhe bem que contactássemos os EE em</p>

		setembro.
19/07/13 Pp. 5-6	14.00- Estive no moinho da juventude com a Rosário. Conhece bastantes mães do bairro e compreendeu a ideia do projeto.  Vai dar-me contactos até terça que vem.	Mostrou-me dois DVD'S realizados no bairro. Disse-me que mais informações de projetos falar com a D. Túlia.
Agosto 2/ 08/13	Informação de que os professores de EMRC não seríamos reconduzidos.	Ameaça à continuidade do desenvolvimento do projeto naquela escola.
Setembro até primeira semana de Outubro. 3/10/15	Hoje soubemos que os professores de EMRC fomos reconduzidos.	Abre-se de novo a possibilidade da continuidade do projeto
7/10/15 Pp 6-7	Início dos contactos. Facilidades e dificuldades.  Em setembro estive a trabalhar no texto da apresentação do projeto de tese de doutoramento.  Contactos realizados: com DT's das seguintes turmas. CEF /5º C/5ºD/6º A/6ºD/6ºF/ 6º G/7ºA/7ºB/ 7º C/ 7º D/8º B/ 8º C.  No primeiro ciclo falei com a coordenadora da escola EB1 Padre Himalaia.	As aulas começaram tarde. Em ano de crise tudo se complicou. (Entrada tardia de professores, falta de Dt's reunião tardia com EE, pouco ambiente para propor um projeto. Eu própria em risco de não ficar no agrupamento)  Estas semanas comecei a falar com os diretores de turma. Foram recetivos, mas não se envolveram.
18/10/13 P.9-10	Conheci a mãe de outro aluno. Domingas (nº 14), mãe do (nome de aluno) do 4º ano da PH  Manifestou interesse em participar.  Encontro com uma antiga professora da escola que foi a coordenadora do projeto	Verifico que as mães mostram interesse  Sabe ler e escrever.  Pedi que divulgasse a pessoas conhecidas.  Estive a averiguar, mas o projeto perdeu-se. Tive acesso a dados do projeto que foi realizado com alunos e



	<p>“Aprender para educar” realizado na escola nos anos 90. Era então a escola preparatória da Damaia.</p>	<p>encarregados de educação. Parece que utilizaram uma metodologia mista, mas não há quem tenha acesso ao texto completo.</p> <p>Facultou-me o acesso ao livro A teoria de Bernstein em sociologia da educação”. Não tem havido mais edições daí que seja um exemplar muito importante.</p>
<p>25/10/13 6ª Feira P.10.</p>	<p>Continuo a fazer contactos.</p>	<p>A professora TT do 2º ano da PH, tem dado bastante apoio, tem sido ótima.</p>
<p>26/10/13 Sábado P. 11</p>	<p>Falei com a prof. Guilhermina. Informou-me da data da discussão do projeto de tese. Será 5ª feira dia 7/11/13.</p> <p>Aconselhou-me a avançar com a elaboração do guião de entrevista.</p> <p>Aquisição de um telemóvel para a realizar dos contactos com os participantes durante a investigação.</p>	<p>Isto agora é uma correria! Vou tentar continuar a dar conta do recado.</p> <p>Estou a pensar pedir à adjunta do diretor se posso utilizar o telefone da escola para a realização dos contactos. Porque senão vou ter de comprar um.</p> <p>Achei por bem não misturar os gastos do projeto com a escola.</p>
<p>Novembro Página solta com Calendarização de entrevistas.</p>	<p>13/11/13– 4ª F – Entrevistado 4. 10.00h-Na escola EB 2/3.</p> <p>14/11/13– 5ª F- Entrevistada 5. 17.40h- Na escola EB 2/3.</p> <p>14/11/13– 5ªF-Entrevistada 6. 17.00h- Na escola EB 2/3.</p> <p>18/11/13– 2ª F- Entrevistada 1. 14.00h-Na escola EB2/3.</p> <p>18/11/13– 2ª F-Entrevistada 2. Na escola EB 2/3 -17.15h.</p>	

---

Janeiro

18/11/13– 2ª F. Entrevistada  
10. 9.00h – Na escola EB1-PH.

18/11/13-2ª F- Entrevistada 8.

10.00h- Na escola EB1-PH

10.30h- Não compareceu.

11.00h-Entrevistada E3.

19/11/13– 3ª F-Entrevistado 7.

10.30h- Na escola EB1-PH.

20/11/ 13– 4ª F- Entrevistada

12. 12.45h-EB 2/3.

25/11/13-2ª F- Entrevistada 13.

9.00h Na escola EB1-PH

25/11/13-2ª F. Entrevistada 9.

17.20h - Na escola EB 2/3

Janeiro

Na escola EB1- CM.

Entrevistada E11

---

## Anexo D.

### Análise de Conteúdo das primeiras entrevistas: Temas e Categorização

As Categorias encontram-se designadas pela sigla C e as Subcategorias pela sigla SC.

#### Tema1 - Etnicidade e migração.

<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Unidades de Registo</i>
C 1- Etnicidade.	SC 1-País e região de origem.	<p>“...eu sou Angolana, de Benguela...”</p> <p>“De Cabo Verde para cá.”</p> <p>“Cabo Verde, em Santo Antão.”</p> <p>“Em Cabo Verde.”</p> <p>“Em São Vicente.”</p> <p>“Eu nasceu na Guiné Bissau.”</p> <p>“Cabo Verde.”</p> <p>“Eu nasci em Cabo Verde.”</p> <p>“Eu nasci em Angola.”</p> <p>“Luanda, mesmo.”</p> <p>“...sou de Cabo Verde,sou de Santo Antão.”</p> <p>“...nasci em Cabo Verde.”</p> <p>“Guiné.”</p> <p>“Eu sou Balanta.”</p> <p>“Nasci em Angola numa das províncias de Luanda. Calombo, município de Viana.”</p> <p>“Nasceu em Cabo Verde.”</p> <p>“Nasci em Cabo Verde...”</p> <p>“Na Guiné...Guiné Bissau.”</p>
	SC 2- Data de nascimento ou idade.	<p>“Nasci em 1964.”</p> <p>“... quase 50 anos”</p>

“25 de dezembro de 70.  
-Com que idade já veio então?  
Trinta e um.”

“...agora tenho 31.”

“18 de 88.”  
“24”

“Data de nascimento, 25/07/71, já 42.”

“...eu nasci no dia 7 de setembro de 1973,  
tenho 40 anos...”

“Três, do três do sessenta e três.”

“No dia 8 de 12 de 1974.”

“Tem 27 anos.”

“...dia 6 de janeiro de 1965.”

“Tenho idade trinta e nove.”

SC 3- Mestiçagem.

“Tive uma educação muito Portuguesa”

“...O meu pai é Português e a minha mãe  
Cabo Verdiana.  
Exatamente, a minha mãe teve uma  
educação dos patrões da minha avó que  
eram Portugueses e a minha mãe passava  
mais tempo em casa dos patrões que em  
casa.”

---

C 2- Migrante de  
segunda geração. SC 1- Proveniência  
dos pais.

“Agora sobre a minha mãe...sei que ela  
veio de Angola... pequena, com a minha  
avó.”

“Sobre o meu pai, não lhe posso explicar  
muito porque eu não convivi muito com  
ele...”

“É de São Tomé. Sim, sim, o meu pai é S.  
Tomé.”

SC 2- Criada pela  
avó.

“Como é que eu vou...eu não fui criada  
pelos meus pais, eu fui criada pela minha  
avó.”

“Eu depois fui criada pela minha avó.”

	SC 3- Motivos pelos quais foi criada por parentes.	<p>“Sim, foi a minha avó que me criou.”</p> <p>“Sim, a minha avó. Tinha, a minha mãe não tinha condições.”</p>
C 3- Motivações para migrar.	SC 1-Para trabalhar.	<p>“É engraçado, é que a minha estadia, tem a ver com a família de um político. .... (omite-se o nome do mesmo).”</p> <p>“...a irmã de um deles precisava de alguém que viesse cuidar conta da filha.”</p> <p>“Vim, vim. Vim para trabalhar.”</p> <p>“Com contrato de trabalho.”</p> <p>“Não, na Cabo Verde eu trabalhava só que eu depois tive um acidente de carro e fiquei com uns problemas e a minha prima conseguiu arranjar um bom emprego para mim.”</p> <p>“Questões económicas...”</p> <p>“Pra trabalhar. Não é suficiente pra criar os filhos. Já a minha tia disse se eu quero vir prá qui. Ela me ajudou, ela me trouxe pra qui.”</p> <p>“<i>Eu vim, eu vim, a minha irmã mandou um papel. Tava um trabalho em trabalho em Cabo Verde, não tava assim muito claro. Não dava pra estudar o meu filho...Ajudar o meu filho. Vim.</i>”</p>
	SC 2- Assuntos de família.	“...e questões familiares.”
	SC 3- Acompanhar o marido.	“Vim pra cá porque o meu marido veio pra cá fazer um curso.”
	SC 4- Saúde de um filho.	<p>“Vem cá, causa do meu filha. Tava doente.... É consulta médica.”</p> <p>“Eu veio para tratamento do meu filho.”</p> <p>“Eu trouxe minha filha doente.”</p> <p>“Porque é que veio para Portugal? O (nome do segundo filho), não tem saúde!”</p>

	SC 5- Para estudar.	<p>“...pra, para estudar.”</p> <p>“Pronto, estudei dois anos...”</p> <p>“...eu vim para estudar... o meu pai decidiu não, o melhor era vir para aqui, que é pra acabar os estudos e fazer um curso.”</p>
C 4- Realidades de vida antes de migrar.	<p>SC 1- Autossustentência na adolescência.</p> <p>SC 2- Trabalho antes de migrar.</p>	<p>“...e pronto, eu com treze anos perdi ela, estava com 31 anos ( a mãe) e apoio de pai nunca tive... Pronto. Comecei a tomar conta da minha vida aos treze anos.”</p> <p>“Depois fiquei pra lá, estive a trabalhar num sítio que é, não sei como é que chamam aqui, mas lá, eu aprendi que é como que controle de grávida... que eu era auxiliar de enfermagem. Depois é que eu vem para aqui.”</p>
C 5- Processo de migração da família.	SC 1- Processo de migração da família.	<p>“...vim para cá com o meu pai,”</p> <p>“Vim com minha mãe e com meus irmãos, no início e depois passados dois, três anos é que veio meu pai.”</p> <p>“Sim, depois ficámos a morar na Damaia. Depois, eee...sim, sim, continuei a viver na Damaia, mas só depois quando eu nasci.”</p> <p>“A minha mãe morava aqui, a minha avó morava aqui...depois aí fui ficando com a minha avó até hoje...ainda moramos no mesmo sitio.”</p> <p>“Já tem 26 ano (o filho) Estudou lá em Cabo Verde, depois voltou com 21 ano. Eu vem, mas eu deixou o meu filho lá a estudar. Quando ele terminou o 12º... -Veio para cá? Sim. No 2008...”</p> <p>“É que o outro mais velho vem aqui não faz ainda nem dois ano. Ela (ele) faz um ano, porque ela (ele) vem aqui, por vem estudar aqui, porque ficou só que (segundo filho) aqui, não tenho ajuda, que vai trabalhar, qu’às vezes vai chegar atrasada aqui na</p>

		<p>escola, é por isso que vai ajudar pra ver se vai ajudar aqui...</p> <p>-Esse filho veio ajudá-la?</p> <p>Sim</p> <p>-Por causa do (filho mais novo)? Portanto ele está cá para ajudá-la?</p> <p>É isso.”</p>
	SC 2- Receio à deportação.	<p>“Então polícia toma conta. Porque batem nela (nele) muito pode voltar pra tu país, porque não pode ficar aqui pra fazer malcriação na rua.”</p>
C 6-Tempo de permanência na Europa.	SC 1- Tempo de permanência em Portugal.	<p>“Estou cá em Portugal há 13 anos. Dia 22 de janeiro, faço 14 anos.”</p> <p>“Estou aqui há seis anos e tal”</p> <p>“Com 18, vim pra cá, tinha acabado de fazer 18 e agora tenho 31.”</p> <p>“...já estou aqui desde o 2000”.</p> <p>“...tou aqui há dezasseis anos.”</p> <p>“Eu vim há pouco tempo. Tenho seis anos. Vim 2007.”</p> <p>“Tou cá há 14 anos.... Vim com 27 anos.”</p> <p>“Sim. Tou aqui com três anos e tal.”</p> <p>“Vim aqui, 19..., quanto? 29? Em 2000 já tinha um ano. Eu já tenho 14 ano. Catorze ano.”</p> <p>“Faz cinco, vai fazer seis.”</p>
	SC 2- Percursos de vida em Portugal.	<p>“Veio foi para Santarém, estive lá seis meses e meio.”</p> <p>“Hum. Hum e depois veio para Lisboa?</p> <p>-Certo.”</p> <p>“Primeiro vivi em Benfica e agora, aos dez anos, passei aqui pra Damaia.”</p>
	SC 3- Percurso de vida fora de Portugal.	<p>“...já tive na Holanda, já tive no Luxemburgo, já tive na Bélgica, na Nice, lá</p>

		...o único sitio que eu gostei é aqui, a minha casa.”
C 7- Motivações para permanecer.	SC 1- Obter nacionalidade Portuguesa.	<p>“...porque, prontos, eu hoje devia ter nacionalidade, mas hoje não tenho nacionalidade...”</p> <p>“Não está nacionalizado ou está? - Não, não. Os seus papéis, são de residente? - Sim, sim.”</p> <p>“Sim, sou naturalizado Português. Tenho todos os documentos...não tenho nenhum documento Angolano. Quando vou pra lá sou estrangeiro entre aspas!”</p> <p>“(Respira fundo) E ao nível da nacionalidade estou a conseguir, sozinha...vou pedir no próximo ano, acho, tudo sozinha!”</p> <p>“E a senhora quer vir a ser cidadã Portuguesa? -Já é!”</p>
	SC 2- Referência à nacionalidade dos filhos.	<p>“Os meus filhos nasceram com direito à nacionalidade porque o pai deles estava cá há 30 anos e têm nacionalidade Portuguesa...”</p> <p>“E o seu pequenino? Nasceu cá! Aquela menina.”</p>
	SC 3- Referência aos filhos com termo de residência Europeia. SC 4 - Emoções associadas à obtenção de nacionalidade por parte dos filhos.	<p>“Ele tem a residência de Europeu, mas tá quase tem a de Português.”</p> <p>“...que é um sufoco do qual me tiram! Porque senão seria ainda muito mais complicado.”</p> <p>“Se não tivessem nacionalidade eu dava com a cabeça na parede.”</p> <p>“É mesmo complicado!”</p>
	SC 5- Opinião por parte dos familiares a favor da permanência	<p>“Hoje ainda há quem diga volta. Tenho um primo que me disse não.”</p>



- SC 6- Referência à qualidade dos sistemas educativo e de saúde Portugueses. “Tens dois filhos que daqui a pouco estão na idade escolar. A educação em Angola tu já sabes como é que é e a saúde também já sabes.”
- SC 7- A importância da situação económica. “... mal por mal prefiro que continues cá.”  
 “Foi ficando! Em princípio. Já quis voltar. Já quis voltar! Mas depois fico naquela. Vou voltar para fazer o quê?”  
 “Se tu voltas para a Angola...  
 “Mal por mal é melhor ficares cá. Sobrevives melhor aqui. Sabes perfeitamente como é que é e a vida lá.”  
 “...e eu estou a pensar ir, porque aqui como todo mundo sabe, em termos de, pronto, do país, como é que está o trabalho, essas coisa, é complicado! Só que eu penso em ir, mas depois tem aquele obstáculo, que fico a pensar, ao menos aqui, mesmo que seja pouco estou a trabalhar.  
 Lá em Cabo Verde o trabalho que eu trabalho, não compensa, não dá! Não dá, porque, pronto, é pra pagar o aluguer, é a alimentação, é tudo, é escola, é tudo... e fica complicado!”  
 “E eu ali, com três filhos, com o salário que eu tenho, é muito difícil!”  
 “A única coisa que eu luto, a única coisa que eu luto sempre para que não falte é o pão de cada dia e eu às vezes ganho força em outras pessoas que eu vejo que estão numa situação muito pior que a minha. Por isso tento viver um dia de cada vez.”  
 “E há uns dias atrás eu estava a pensar sair. Faz parte...  
 Porque...agora estou a sentir isso mesmo! Lá perto está a ficar mais difícil. Porque antes eu tinha um conjunto de trabalho completo e agora está a sair mais fora. Estou a perder.”
- SC 8- Evitar relações indesejadas. “E eu fiquei! E sinceramente. Quem me incomodava já voltou para lá. Estou em paz

		de espírito. Governo melhor a minha vida sem ninguém que me atezane o juízo.”
	SC 9- Não ter que fazer serviço militar em tempo de guerra.	“Na altura a minha mãe e o meu pai com medo da guerra, que quando fizesse 18 anos fosse chamado pra coiso, então optaram somente pelos documentos Portugueses e até agora tenho documentos Portugueses.”
	SC 10- Apreciar estar em Portugal.	“...estou aqui, eu gosto de estar aqui...”  “Não é porque a senhora é portuguesa, mas eu gosto. Eu gosto muito de tar aqui...”
C 8 – Subsistência em situações de pobreza.	SC 1- Práticas de contratação.	“...aliás eu fui aquela pessoa que se rebelou!... porque eles nunca aceitaram dar-me a documentação.”  “Noutros sítios também não aceitavam, me dar contrato...”  “...depois fui trabalhar numa pastelaria..., que foram os únicos que me aceitaram dar-me o contrato pela primeira vez, e tive o primeiro visto de permanência na altura.”  “E depois de lá para cá levei um bom tempo para ter contrato outra vez, porque eu deixei de trabalhar lá!”  “Porque nem todo o mundo aceita dar contrato.”  “Não. Com os patrões. Trabalhei com duas pessoas antes, e ehh...é aquela coisa, está a trabalhar todos os dias e não tem aquele ordenade todos os meses certos...E o documento então que era o mais difícil!”
	SC 2- Permanência ilegal.	“...por causa dos anos todos que fiquei sem documentação.”
	SC 3- Emoções associadas à falta de contrato de trabalho e a arranjar trabalho.	“Agora, faço os possíveis para não voltar a passar pelo mesmo...”  “Muito complicado!”  “É complicadíssimo!”

“...graças a Deus, já consegui!”

“Porque senão seria ainda muito mais complicado.”

“Dia 18 de dezembro tenho que lá voltar que é para ir resolver problemas.”

“...vou sobrevivendo!”

“... e vou sobrevivendo.”

“Hoje estou na corda bamba, e vou sobrevivendo.”

“E assim vou levando a minha vida como posso. Vou-me aguentando!”

“Se eu tiver eu dou, agora se eu dever, ainda que eu tenha, se não puder...”

“E é assim que a gente vai vivendo! Vou vivendo a minha vida assim!”

“Já sofreu muito cá?  
-Muito, muito.”

“Teve muita dificuldade em ... pra cá encontrar trabalho, mas agora estou com.”

“Portanto, não é uma situação fácil, não é?  
(desemprego)  
- É, é.”

“...porque eu sofri um bocado aqui.”

“...até que está um bocadinho mais complicado.

Vou, vou conseguindo.”

“Agora dia 15 fui renovar a residência, como estou com estatuto de desempregada...”

“Em limpezas? Em casas particulares. E arranjaram-me agora umas escadas...E vou sobrevivendo!”

“Volta e meia alguém liga para mim, pede-me para eu fazer algumas horas, vou.”

SC 4- Situação de desemprego ou postos de trabalho não qualificados.

“Eu trabalhei numa casa., que cuidei de uma criança...”

“Pronto, e tomava conta de crianças, fazia tudo de casa.”

“E foram assim uns bons anitos! Trabalhei. (silêncio) Tive logo no primeiro trabalho, durei quê? Dois anos.... e...veio a fazer assim umas coisitas conforme iam aparecendo!”

“Foi noutra, noutra casa, noutra casa que trabalhei ... (silêncio) para aí três anos.”

“E...Foi uns bons aninhos! Mas foi noutra, noutra que eu trabalhei aí cinco anos. Depois chega, já chegava de trabalhar interna. Cansei, e pronto. Depois já, a minha filha já estava bastante crescidinha, tinha que arranjar-lhe outro sítio.”

“Trabalho é duro, é!”

“Trabalho no (Associação cultural dentro do bairro).”

“Agora sou ajudante de cozinha. Quando o cozinheiro não está eu fico.”

“Como ele sabe, que eu não estava a trabalhar, comecei a trabalhar agora mesmo.”

“Trabalho no sábado, trabalho no domingo.

-Também?

Só tem folga, uma vez por semana.

-E trabalha até que horas?

Até às sete.

-Até às sete da tarde?

Hum, hum.”

“E a nível de emprego a situação de emprego? Está melhor? (estava no desemprego)

- Agora não tá melhor.

Não está melhor mesmo?

Sim, sim

- Continua com aqueles problemas e dificuldades? (Falta de alimentos)  
Sim, sim.”

“Está empregada? Está a trabalhar cá?  
- Não.”

“Eu trabalhava num... restaurante. Era empregada... de limpeza e de copa.”

“Trabalho aqui numa associação que é o (nome da associação), já estou ali há três anos, haa, pronto é o único trabalho que eu tenho, não chega mas ajuda um pouco. Ajuda porque pior é sem fazer nada.”

“Porque com o salário de 485 euros, para comer, para dar um (não se entende) ..., pagar as contas, as coisas básicas que eu tenho de...”

“Eu trabalho na base dos supermercados, reposição. Trabalho no (nome de hipermercado) da Amadora e no (nome de hipermercado) do Colombo. Fica aqui perto.”

“Sim trabalho.  
Sou cantoneira (pronuncia mal).  
É limpeza de ruas... É mais limpeza de ruas.  
É muito trabalho”

“Não. Com os patrões.  
Trabalhei com duas pessoas antes, e ehh...é aquela coisa, está a trabalhar todos os dias e não tem aquele ordenade , todos os meses certos.”

“Mas está aqui como assistente operativa na escola?  
Sim, sim, sim, sim, sim.”

“Muito bom. Há seis anos...Há seis anos.  
Pronto.”

“Está com trabalho ou sem trabalho?  
-Neste momento na, na está.”

“E quando consegue trabalho o que é que faz? São limpezas?  
-É.”

“Eu quando vim pra cá, eu consegui emprego primeiro por causa dos vistos, num restaurante, e depois trabalhei num café, depois uma amiga minha arranhou-me senhores idosos pra tomar conta, trocar fralda, depois dar um jeito decorativo, e agora até trabalho nisso...”

“Eu tou a trabalhar. Estou a fazer 8 hora, agora já arranjaram ...quatro horitas já me arranjaram.

-Mas é o quê? Limpezas? Faz limpezas?  
Hum Hum. Sim, nas limpezas.

Já, olha, o meu marido também trabalha. Ele é o cabeleireiro.

-É cabeleireiro?

Sim.

Isso tem muita saída não tem?

Sim.”

“E a senhora está a trabalhar em quê? Eu trabalho na firma logo cedo e depois eu trabalho na casa de uma senhora. Que eu já tem 14 ano lá! (ri) ....Quanto tempo já passou e ainda estou lá!”

“Sim porque eu de manhã já foi pra trabalhar, saiu, levantou todo o dia quatro hora de manhã, depois cinco hora está na estação prá espera no comboio. Entrou seis hora de manhã. Depois saiu nove hora, nove e meia...trabalha de limpeza.”

“Da parte de tarde saiu aquele serviço de cinco hora,...tem que já lá foi.”

SC 5- Referência a perspectivas profissionais.

“E nesse momento estou a pensar mesmo seriamente fazer uma outra coisa, como se diz, temos de pensar, cozinhar, ter objetivos, né? Porque não podemos ficar só parado, e eu, pronto, na minha vida já tive muitos altos baixos.”

“Até estou a pensar em ver se vou para outra área tipo, fazer negócios, que é uma área que eu mais gosto que tenho mais jeito,

		só que para isso a pessoa tem que ter aquele fundo para começar e sem isso é muito difícil, é muito complicado!”
	SC 6- Referência a Deus providente.	<p>“De tudo o que eu sei, eu agradeço Ele lá em cima porque dá mais fácil para mim.”</p> <p>“Isso Deus juda. Quando Deus dá boca pra comer, Deus tem que ajudar pra comer! Deus juda!”</p>
C 9- Emancipação profissional.	SC 1- Trabalhar por conta própria.	<p>“E, e ...pronto! Depois optei por trabalhar sozinha. É difícil. Não é fácil...cabeleireira!”</p> <p>“Optei por trabalhar sozinha, pronto, mas isto de ser cabeleireira acho que já nasceu comigo.”</p> <p>“E e ...pronto! Depois optei por trabalhar sozinha.”</p>
	SC 2- Aquisição de diploma profissional.	<p>“Então fui praticando, praticando, praticando e cheguei na (não se entende) ..., para tirar o meu diploma. Tirei o meu diploma ...”</p>
	SC 3- Abrir local de trabalho multicultural.	<p>“Sim, vi que não dava certo para ir à procura de trabalho, a outro sítio, então, optei por abrir um espaço pequenino, eeeh , dei início à atividade...”</p> <p>“...e agora tenho o meu pequeno espaço que me safo sozinha. Porquê, vou-te dizer, eu preferia fazer assim, sofrer para trabalhar sozinha...”</p> <p>“O espaço de cabeleireiro também é português também.”</p>
	SC 4- Estabilidade económica.	<p>“Fazer as minhas coisas sozinha de não estar a trabalhar com outra pessoa. Porque já sei, vai chegar ao fim do mês não vai ter ordenado certo. Não vou ficar sempre, voltar atrás.”</p> <p>“Eu tenho que ser, a medicamento, a roupa, a comida, más, eu penso nisso, não penso com desespero, percebe? Olhe tou nisso!”</p>

	SC 5- Situação de legalidade e ter segurança social.	<p>“...paguei a minha segurança social.”</p> <p>“... legal.”</p> <p>“...tenho segurança social para pagar, as finanças que eu não pago porque pronto, ainda bem que sou isenta de isso.”</p>
C 10- Alojamento.	SC 1- Alojamento na casa dos patrões.	<p>“Eu vivi ... lá na casa onde eles moravam, durante um ano e tal...”</p> <p>“Trabalhei Interna.”</p> <p>“Serviço de interna. Sim.”</p>
	SC 2- Alojamento em casa de familiares.	<p>“Fui viver com o meu irmão.”</p>
	SC 3- Alojamento no bairro ou em zona degradada.	<p>“Eu vivo numa casa pequena. E eu disse: O vizinho tal está a alugar a casa. Porque é que não vamos alugar aquela casa? Ele voltou para mim e disse: ‘Se o teu dinheiro chega vai, que eu daqui não saio’.</p> <p>Olha, o meu dinheiro não chega, mas eu vou sair da tua casa e os meus filhos vão comigo.”</p> <p>“... a minha casa tem uma ligeira humidade!”</p> <p>“Sim, vivimos aqui, eu sempre vivi aqui no bairro, mudei há catorze anos para lá.”(Cacém)</p> <p>“Não, como é que lhe hei-de explicar! Conhece lá uma fábrica que toinha lá, a arte...uma zona de fábricas? ... Não é para baixo do Seis de Maio, é para cima.</p> <p>Sim, sim, é aí que eu moro até hoje com a minha filha.”</p>
	SC 4- Alojamento em zona residencial.	<p>“...que nós moramos no Cacém...”</p> <p>“Mudei porque a casa que morava aqui, não era nada nossa, era alugada. E ou se tem uma coisa nossa! E o ambiente aqui, aqui estava um bocado...coisa, para viver mesmo é complicado. A pessoa vai comprar, comprou longe daqui, embora</p>



estejamos aqui todos os dias, mas não é a mesma coisa!”

“Tou um bocadinho! A minha casa fica aqui. na”gurgel”(Junto ao mercado) e eu trabalho logo na entrada da Buraca.

“Aqui na Damaia.

-Ao pé da estação?

Hã, hã.

-É no bairro que está a viver? No bairro seis de Maio?

Não! É isso, Não gosta daquele bairro! Tá no prédio. A alugar a casa mesmo! ...Não é fácil não!

É aqui na rua da frutaria que está aqui. É mesmo rua aqui.”

SC 5- Em situação de realojamento.

“Que está prestes a ir abaixo.”

“Sim, sim. Deitaram as casas abaixo...Deram-nos a opção da casa ou o dinheiro.”

“Sim, sim. Estamos a pensar sobre o assunto.”

“...isso só em princípio é lá para o verão!”

SC 6- Alojamento em quartos.

“Ficar com ela, tive que lhe arranjar um quarto.”(Enquanto mãe solteira)

SC 7- Custos de alojamento.

“E não só, tenho, a casa para pagar, é alugada, mas estou lá, não tenho problema nenhum, é dona é português também, por acaso, excelente.”

“E pronto...a minha maneira de ser, tanto que eu trabalho sozinha, tanto que eu faço as minhas coisas sozinha! Imagina que eu tenho duas rendas para pagar...”

## Tema 2- Exclusão social: Bairro Degradado e Crime.

<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Unidades de Registo</i>
C 1- Identidade social.	SC 1- Caraterização das gentes do bairro.	<p>“E eu dou o exemplo da vida do bairro. Tem gentes excelentes, pessoas agradáveis, pessoas com estudo, com capacidades, mas também tem gente reles!”</p> <p>“...e como sabe, conhece o bairro, como é que é, eles não gostam de trabalhar, gostam de estar sempre ali, e foi...”</p>
	SC 2- Referência às rusgas da polícia.	<p>“Por exemplo quando a polícia lá vai, e vão a bater a uma determinada porta, ele tem aquela curiosidade. E eu digo:</p> <p>Sabes porque é que a polícia vai para ali?”</p>
	SC 3- Crime: a venda de substâncias ilícitas.	<p>“Porque ele vende droga!”</p> <p>“Porque estes todos que estão aqui não estudaram, mal sabem ler e escrever. E vendem droga porque acham que a vida de vender droga é fácil!</p> <p>A vida de vender droga não é fácil, filho!”</p> <p>“Eu não vendo droga como os outros pais do bairro!”</p>
	SC 4-Referência à marginalidade.	<p>“E ao partir do princípio que ele vende droga tu sabes o que é que ele é? Um bandido.”</p> <p>“E onde é que os bandidos vão? Para a cadeia! E tu sabes na cadeia o que é que pode acontecer aos bandidos? Muitos deles morrem lá dentro!”</p> <p>“Porque se a polícia te apanha eu não te vou, te visitar à cadeia. Estás avisado, já!”</p>

SC 5- Referência às opções de vida.

“E ele fica seriamente a olhar para mim!  
Eu te deixo lá! Você esquece que tem uma mãe!  
É essa vida que tu queres para ti?  
-‘Não, mãe!’  
Então pronto. Se não é essa vida que tu queres para ti? Estuda!”

“Essa deu! (segunda filha) Começou a ir para os maus caminhos, por causa do pai, pai da (nome da neta) ...”

**Tema 3- Minorias étnicas: Estigma e emancipação, preconceito, diferenças culturais, integração social.**

<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Unidades de Registo</i>
C 1- Estigma e emancipação.	SC 1- Causa do estigma: Ideia ostensivamente racista.	“A minha comadre disse ao pai dos meus filhos que eu estava com um esgotamento nervoso e ele disse: ‘os pretos não têm doenças dos brancos!’”
	SC 2- Consciência de ‘normalidade’.	“Ah! Eu disse a mim mesma: ‘Somos humanos’.”  “...há momentos professora, porque afinal somos seres humanos!”
	SC 3- Ser ‘desacreditada’, como o motivo para a rejeição do pai dos filhos.	“O meu filho quando nascer, ele não volta a tocar em mim! E não voltou a tocar!”  “Tu não voltas, não voltas a por a mão em cima de mim.”
	SC 4- Emancipação: Ser	“Olha, o meu dinheiro não chega, mas eu vou sair da tua casa e os meus filhos vão comigo. E

‘desacreditada’  
como o motivo  
para a separação  
do pai dos filhos.

separei-me dele na altura, o (nome do filho  
mais novo) tinha um ano e meio.”

“E ainda me pediu para voltar. Eu disse: Eu  
posso andar com qualquer homem, da face  
terra, mas contigo, não volto.”

“Chamou-me nomes, ofendeu-me, ofendeu a  
minha família, disse que andava a encontrar-  
me com pessoas da net. Não interessa se eu me  
encontrava ou não, a vida é minha, eu já não  
estava com ele!”

SC 5- A figura do  
‘Informado’.

“A ‘Y’ (nome de pessoa pertencente a  
instituição apoio social) é como uma mãe para  
mim. Eu passei por necessidades que,  
(silêncio, funga) ...foi ela quem me estendeu a  
mão, não me deixou ir abaixo...passei por  
dificuldades na gravidez do meu segundo  
filho..., quando ele nasceu foi quando eu  
conheci a ‘Y’ e a ‘Y’ apoiou-me bastante!  
Bastante! Bastante! Bastante! Por isso a ‘Y’  
para mim (funga) é mãe!...”

“..., é mais mãe do que quem me criou que foi  
a minha tia!”

“Por isso a ‘Y’ para mim é um ponto forte! É  
alguém que sempre que precisar eu estou  
disponível! Sempre, sempre, sempre!  
Sempre!”

SC 6 - Contactos  
mistos positivos.

“Se eu hoje sou o que sou, se eu levantei, foi  
sempre por pessoas de fora. Não tiveram nada  
a ver comigo, nada a ver com o meu sangue,  
que me estenderam a mão!”

“Tenho sempre ajuda de pessoas que não têm  
nada a ver com a minha família!”

“Não sabia...que estava grávida, que estava  
com esgotamento! Na altura a minha mãe  
faleceu. E aí, foi tudo assim! Eu andava na rua  
a chorar que parecia uma maluca! E nem eu  
sabia dizer porque é que andava a chorar.

		Liguei para a minha comadre. E ela que trabalha numa senhora... Nesse dia eles não desligaram o telemóvel até eu chegar a casa”
		“Ela foi marcar uma consulta para mim. Eu fui ao médico e o médico disse-me que a senhora estava com esgotamento nervoso.”
C 2- Preconceitos negativos.	SC 1- Poucas habilitações.	“Eu sei que se eu tivesse um pouco mais de formação eu gostava de dar uma vida diferente para os meus filhos. E muita outra gente olhava para mim de outra maneira! Porque às vezes por achar que somos pessoas de limpeza e não sê, não somos, que não temos capacidade.”
	SC 2- As aparências.	“Muita gente julga pela aparência, mas depois de conviver comigo dizem que eu não sou quem aparento ser. Mas o que é que eu aparento ser?”
C 3- Diferenças culturais.	SC 1- Referência às diferenças de mentalidade.	“Não é ser racista nem nada, mas às vezes os africanos temos uma mentalidade como lá em casa costumamos dizer, totalmente diferente! É outra forma de pensar e outra forma de estar e ocupa-se mais com outra coisa. Por isso é que eu lhe digo eu tive uma educação totalmente diferente daquela. Tive amigos de outras coisas e foi totalmente diferente. E prontos!”
	SC 2- Referência aos distintos objetivos de vida.	“Muita diferença...dos objetivos de vida que a gente ...quer conquistar. São completamente diferentes!”
	SC 3- Referência ao valor das aparências.	“Às vezes na brincadeira, a gente, entre nós, entre nós, entre nós que eu tenho muitos amigos africanos e às vezes é: nós Angolanos por exemplo preferimos ter um carro, um bom carro e ter uma casa a cair aos bocados! Ou ter uma aparência mais grande de casa por fora e por dentro...são essas pequenas coisas que ... e como vê, como vê que é que aquilo tá! Uns bem outros, muito mal!

Por vezes preferem comprar uma roupa cara ao filho, preocupa-se mais em dar uma roupa cara ao filho, cara, do que dar uma boa educação.”

C 4- Perspetivas de integração social.	SC 4- Referência à reprodução cultural.	“Isso é que faz com que a gente mais tarde, a gente se...(não se percebe). As crianças vão ser aquilo como os pais são, entre aspas!”
	SC 1- Discernimento de modelos de vida.	“Então ...dou-lhes os exemplos da má influência.”
	SC 2- Opção por um modelo de vida.	“Eu não vendo droga como os outros pais do bairro! Eu vivo do meu salário!”
	SC 3- Inclusão na escola e em grupos de jovens com a cultura dominante.	“Eu te pus nos escuteiros para aprender alguma coisa. Eu te pus na catequese para aprenderes alguma coisa. Eu faço por ti o que eu puder! Estuda!”
	SC 4- Desejo de maior integração social.	“Ter a possibilidade de fazer um bom curso de cozinha. Integrar-me mais na sociedade.”

**Tema 4- Minorias étnicas: estrutura familiar.**

<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Unidades de Registo</i>
C 1- Estrutura Familiar.	SC 1- Agregado familiar.	<p>“Mas é complicado precisamente, porque sou mãe solteira!”</p> <p>“Sou eu, eles... Sempre fui, mãe, pai!”</p> <p>“Vivia, não, vivia só com ela.”</p> <p>“É. E pronto, depois tive que, depois aah, conheci o meu marido que é pai do Ismael, já vivemos há de 25 anos.”</p> <p>“...em casa é só ele, eu e o irmão.”</p> <p>“Pronto, aqui só estou eu e os meus filhos.”</p> <p>“Pronto, por isso eu digo, sou só eu e os meus filhos.”</p> <p>“Ainda tou, ainda estou com a minha avó, a (nome da filha) também está connosco,...a minha mãe está longe, já saiu de lá!”</p> <p>“...e só sozinha, mãe solteira, mas eu tenho a minha vida, mais ou menos assim, resolvo as minhas coisas sozinha.”</p> <p>“Está casada ou não? Não não.”</p> <p>“Então a senhora agora está em casa sozinha com a (nome da quarta filha), não é? -É.”</p>

---

“E depois as coisas não deram certo, me separei e arranjei o pai dos miúdos.”

“Sim agora tou a morar com o meu marido.”  
(E mais dois filhos)

“Ele está a viver consigo?  
Sim, sim.”

“Tem aqui, tem minha mãe. A minha mãe passa as suas férias, mas está junto comigo.”

SC 2- Filhos e idades.

“Tem estes dois filhos?  
- Exatamente.”

“É o mais novo.  
- Esse está com quantos anos? Com cinco?  
Com cinco.”

“A mais velha tem que idade, agora?  
-Tem 33 anos!”

“Casei, tem uma com 24...e outra tem dezanove. E o Ismael tem onze.”

“...o irmão tem três anos”

“Tem sete anos.”(Refere-se ao filho mais velho)

“Que idade já tem a (nome da filha) agora?”



- Agora já tem dezassete anos.

“A (nome da filha) veio para cá pequenina.  
Sete anos?

- Uns dez anos...Uns nove anos”.

“Tem cinco filho.”

“Tem quatro aí. O (nome do terceiro filho, a  
(nome da segunda filha) , o bebé, e o outro  
mais velho que está aqui...”

“Tem...o meu filho que tem 20 ano, o  
primeiro filho.”

“Os meus filhos vieram há pouco  
tempo...Tenho três, dois rapazes e uma  
rapariga”

“Os meus filhotes tenho três. Três rapazitos.  
Tenho os gémeos que estudam cá e o Rafael  
que é mais novo. Têm 7 e o Rafa tem 5.”

“A (nome da filha).”

“Quanto filho tem?

- Tem quatro.”

“Nasceu cá! É o único que nasceu cá. (quarto  
filho)

A primeira e a segunda está aqui.”

“Tem dois filhos, uma menina e um menino...  
E tem 14 anos e o menino tem 12.”

“Eu tenho só quatro. Tem aqui dois e ficaram  
lá dois.”

“A (nome da filha), tem 7.”

“Ele já fez catorze na outubro (nome do terceiro filho) .”

“Tem três.”

“E tem mais um filho. Rapaz. Tá com 18 meses.”

“E o (nome do filho mais velho) tem que idade?

Já tem 10.”

“Tem só dois filhos?

Só dois filhos, 21 anos.”

“Não, aqui (nome do segundo filho) e outro mais velho que está aqui. É rapaz!”

SC 3- Outras crianças a seu cargo.

“A outra (segunda filha), tá em França,..., tem uma filha que está na escola na (nome da escola).”

“No segundo ano. Eu é que estou a criar ela.”

SC 4- Idioma que se fala em casa.

“Vocês em casa falam crioulo?  
É.”

SC 5- Situações de saúde dos educandos que se devem referenciar.

“E entre que ela (primeira filha) também por azar, pernas, nasceu com deficiência motora.”

“...e o resto, tenho uma filha que também me dá trabalho, que é muda.... Só essa é que teve meningite!”

“Nasceu lábio aberto”

“Ele (segundo filho) tem problema de bixiga. Sempre ele está a fazer operação quatro vez. É mês de setembro que ele já foi operado, eles abrem briga, é coisa faz de pipi, (não se entende o que diz)... Aqui na Santa Maria.”

“... porque (nome do filho) veio aqui na Portugal, um ano, ano e meio.”

“Porque passou muito mal, que ela (ele) não consegue fazer chichi, que não consegue fazer cocó, tem que fazer pela umbigo, depois ela (ele) vem, chegar aqui, fazer operação, ela (ele) tem dois problema, tem problema de bexiga, tem problema do rim,

Agora médica recomendar pra ela (ele) beber água muito, que ela (ele) dizer, graças a Deus, que parte do rim está muito bem, mais ou meno, agora parte de bexiga, ela (ele) tem bexiga de criança, de bebé, por isso médica passado dois mês, três mês, ela tem que chamar pra cirurgia, porque ela (ele) às vezes perde urina, que não sé.”

SC 6- Receios de que institucionalizem os filhos.

“Criança que está doente, que não pode trabalhar, que ficar com a criança, até elas, veio pergunta se não pode ter criança, se podem ajudar pra mim, pra levar segurança social, se podem ajuda dessa.

Que não, não quero, disse pra ela que quero ficar com minha filho, porque eu não quero pra levar na segurança social, por segurança social vai criar, que eu tenho saúde, meu filho não tem saúde, porque eu tenho sentimento que é mãe.

Mãe tem que ficar com filho dela!”

SC 7- Filhos institucionalizados.

“Tava aí na (nome da escola) mesmo, mas agora tá na casa do padre.

-Na casa do padre?

Tá num colégio...no Porto. Casa do Gaia...

-Casa do Gaito?

É.”

SC 8- Relação com  
filhos  
institucionalizados.

“E a senhora pode visitá-lo?

-É. Mas nunca foi lá. Ele tá lá na gosto. Eu queria ir lá tempos, para ir lá tá...”

“Em que ano está o seu filho que está na casa do Gaiato?

-Nunca fui lá!”

SC 9- O pai dos  
filhos.

“...o pai deles estava cá há 30 anos... (pai do primeiro e segundo filhos)”

“Passei por muita coisa, por problemas de relacionamento com o pai dos meus filhos. Tive um esgotamento nervoso...”

“Ele foi para Angola, está em Angola há dois anos. Mandou dinheiro pelas férias. Até hoje. Não continuou a mandar!”

“O filho o (nome do primeiro filho) tem esperança que o pai o venha visitar. ...o miúdo está à espera e não sei quê?! E ele diz. Eu mal tenho para comer como é que vou para Portugal?”

“O (nome do primeiro filho) está à espera que o pai o venha visitar. Então não dê esperança ao miúdo!”

“Não quero saber se está vivo se está morto. Desculpa a expressão. Não quero saber!”

“Pai, pai, pai, mesmo sempre presente, nunca tiveram!”

“A mais velha foi assim um bocado cansado, pronto, porque além do mais apanhei-me sozinha, o pai nunca quis saber dela.”

“O pai não faz nada... pai dos quarto e quinto filhos).”

“O Mário que é meu marido.”(parceiro, não é casada, pai dos quarto e quinto filhos)

“Ele devia, podia ter apoio de pai (pai do terceiro filho) ... ou apoio de irmão ou do marido (pai dos quarto e quinto filhos).”

“... mesmo com a ausência do pai, eu sei que eu não consigo...como é que eu posso dizer?! Não consigo fazer o papel do pai.”

“Tão comigo três ou quatro dias, tou separado da mãe.”

“...depois deixei o pai...( das duas primeiras filhas)”

“...eu sei do pai que não me ajuda, ...(quarto filho).”

“O pai é que não tá muito lá. Está a fazer umas obras, não sei o quê.”

“Pai da menina vive na Holanda. Há muito tempo não aparece por aqui. (voz triste). Tem um cinco ano!”

“Agora está a fazer carta, já fez dua carta pró pai, desde dois ano que não vê o pai. Ainda não pus no correio.”

“...pronto, ele ( filho mais velho em Cabo Verde) , ele, ele tem o pai lá, mas o pai também já apoiou-o, o pai apoiou-o.

Mas o pai não tem trabalho fixo também.”

“Marido está a viver na Guiné.”

SC 10- Parentesco  
em Portugal.

“Tenho uma irmã da minha mãe, mas é como se não tivesse!”

“Uma tia. A única irmã que a minha mãe tem.”

“Quase não tem família?

- É cá.

Cá?

- Sim cá.”

“Vim para aqui porque já tinha uma irmã aqui.

Já tinha uma irmã e ela já estava no último ano do curso, e eu fiquei. Ela acabou o curso e foi-se embora. Voltou para Cabo Verde.”

“...eu tenho mais irmãos. Tenho muita família aqui.”

“E não tem mais ajuda de ninguém cá, não tem família?

-Aqui?

Sim.

-Família própria, própria não tenho. Eu tenho ...sóoo, eu tenho vizinhas.”

“Tem o marido e tem uma prima só.”

“Eu tenho duas tai, um tio, somos três irmã tá aqui, eu e mais duas irmãs, tudo tem os seus filhos, maridos.”

“Tenho sobrinha, tenho Maria. O pai dela é português, É Maria porque o pai dela está tempo de guerra aqui, ou portugueses já foi pra Guiné, tenho ...irmãos, tenho manos, tenho...(não se entende) porque pai delas já foi pra Guiné. É isto, já tenho Maria, tenho muitos nomes aqui, ...tenho Mónica.....É,

tenho Jéssica, tenho muitos nome aqui. Porque ela (ele) tem dez filhos aqui. Cinco mininas e cinco rapazes.

-Ele veio aqui antes da guerra?

Não, depois da guerra acabar.”

(Explica porque é que tem muitos sobrinhos com nomes portugueses e não guineenses)”

SC 11- Referência ao falecimento dos pais.

“E a minha mãe partiu! (morreu) Desculpa. (Emocionou-se)”

“Sim, porque perdi a minha mãe que era a minha âncora, ela que era mãe e pai com eu sou hoje dos meus filhos, ...”

“Faleceu na Guiné (mãe), depois minha pai, faleceu tenho 15 anos.”

---

C 2- Maternidade na adolescência.

SC 1- Maternidade na adolescência.

“Fui mãe adolescente, muito cedo!”

“Pois é! Teve três em Cabo Verde, menor idade.

Eeeh, tive duas, eeeh, uma atrás da outra... Isso é minha... situação, e depois dez anos tive outra.”

SC 2- Consequências da maternidade na adolescência.

“Comecei a trabalhar aos 15 anos...”

“Isso também atrapalhou um bocado. Pronto.”

“Sozinha, com uma criança com deficiência em nova, não é, pera doce!”

“Fiquei prontos, na altura os meus pais não me ...aqueles apoios que a gente quer encontrar dos pais e não, não encontro...”

---

C 3- Família matriarcal.

SC 1- Dificuldades em assumir o lar.

“Ando com a cabeça muito cansada, e porque, pronto, com o passar dos anos uma pessoa,

---

com crianças, sobretudo a pequenina, ela absorve-me muito!”

“Eu não tenho ajuda de nenhum lado!... porque eu tenho uma casa para dirigir! Tenho uma casa para dirigir! É, nós somos cinco!”

“Mas são toda criança! Eu tenho de tomar com tudo isso. E tem tantas consultas para ir!...Sempre eu que levo à consulta!”

“Porque eu vivo, eu dou a volta sempre, né? Porque qualquer mãe faz de tudo! Faz de tudo pra ao menos dar conforto ao filho. Eu faço aquilo que eu posso. Dou graças a Deus por os meus filhos são assim crianças que não me chateiam. Eu dou aquilo que eu posso, se eu não puder eu falo com eles, tudo bem, não há problema!”

“Uma mãe tem de fazer...Aquele que está ao meu alcance eu faço.”

“Vive consolada com os filhos. Dia-a-dia. Estou acostumada com os meus filhos, nem ligo. (diz com ar triste).”

“...minha ( meu) pai ela (ele) sempre, sempre fazer força pra nos dar aqui sempre material pra escola, prá prender, agora minha pai também faleceu, não tenho ninguém que vai ver pra comprar caderno, livro ou lápis, que não continuar pra estudar.

“...Não tenho alternativa porque não vou roubar, tenho que ficar eu isto.”

SC 2 –  
Dificuldades no  
acompanhamento  
de crianças com  
necessidades

“...da minha neta que ela, pronto, absorve, que eu tive que cuidar ela desde bebê porque, pronto vi que se eu não tomasse a miúda ela ia para adoção e íamos perder a criança, por tribunal e tudo.”



educativas  
especiais (NEE).

“Pra ficar com ela, porque não tinha condições nenhuma, e ela desde criança que é uma criança muito ...depende, depende muito de mim. Olha que eu estou, ... sempre atrás de mim, puxa, depois está a fazer uma coisa, depois está a fazer queixa...é toda a hora, toda a hora, até de manhã, e eu, o passar dos anos cansam muito!”

“É um dia di nervos! Di nervos!

Então, eu falo com ele no dia que vou com ele, falo com ele muito, muito, muito, muito. Um dia em que a gente pode estar mais tranquilo, que a gente pode estar junto!

... é mais ou fim de semana. Ou nas férias que a gente fica junto!”

“Eu tenho de falar com ele, falo com ele, falo com ele, falo com ele. Daí faz só coisa de bebé!”

“É, ele não está doente, ele tem alguns problema. Ele pronto.”

“Às vezes as pessoas diz assim; ah você toma conta do (nome do terceiro filho), você gosta do (nome do mesmo filho) mais que tudo! Às vezes eu até respondo, eu gosto sim, porque ele merece. Ele é uma criança que merece mais.”

“E que me dá mais trabalho, que me dá mais trabalho a mim.”

“Ele continua a dar mais trabalho a mim.”

“E o que é que me está a tirar a paciência? É o (nome do filho)! Não é só ele, ele é meu filho, ele tem problema.”

“Hum, hum, ela é um bocadinho rebelde!  
(segunda filha)

...olha para ela, ela já tem filho de três anos!”

“E ela já tem 24, vai fazer 24 e olha para ela e pode ser que ela tem 16 anos, as pessoa dá a ela 16 anos...”

“...Ela é toda confiada. Toda... E é pronto! (suspira)”

“Criança que está doente, que não pode trabalhar, ...”

SC 3- O recurso ao castigo físico na educação.

“Olha, fica de castigo. Eu não gosto de bater. Falo com ele, mas o pai há dias bateu nele.”

---

---

C 4- Relação entre familiares.	SC 1- Familiares a quem não quer recorrer.	<p>“...quem me criou que foi a minha tia! Criou-me dos 2 anos aos 18 anos. Mas eu não tenho amor de mãe nenhum por ela!”</p> <p>“Eu passei por dificuldades que a minha tia nunca foi capaz de chegar ao pé de mim e me dizer se precisares eu estou aqui.”</p> <p>“Não tenho uma amiga de lado, que me estenda a mão e mesmo assim, com isso tudo, que não conto com ninguém. Posso estar com uma dor de cabeça...”</p> <p>“Não tem cá ninguém? Nenhum familiar que lhe dê a mão?</p> <p>-Tinha, mas pouquinho.”</p> <p>“Mas às vezes eles também têm a vida deles, também. A gente pode pedir para ...conversar, dar bom dia, porque somos uma raça única, né? Mas nem sempre vou quere dizer assim. Eu vou-te chatear senhora? Sim, não, eu tento-me aguentar...”</p>
	SC 2- Familiares que não ajudam.	<p>“Tem muito família (da) minha mãe, muito irmãos aqui. Ninguém não quer pra assumir, pra pode tirar aquele dinheiro pra comprar os livros, por isso mesmo é que vai dicir que pode dizer que não pode estudar que não tem, sempre que vai entrar naquela turma sempre coisa que faltamos, tenho caderno, não tenho nada!”</p>

SC 3- Familiares que apoia ou vai apoiar.

“E agora ando, como a minha irmã teve esse problema, ando sempre lá todos os dias, quase todos os dias. Ela já está em casa, mas dá a ela apoio.”

“Mas tem família a partir de amanhã, outra família vem da Guiné. Ma vem doente...vem pá minha casa. Na tem trabalho, também não pode dizer não, não pode receber. Ela não pode passar também mal lá!”

“Vai ser complicado, mas tem que ser.

-E pra comer?

Vai-se comer o que tem. O que se conseguir-se se come-se.”

“É família sua ou é amiga que vem?

-É família.

...o que é que tem?

-É coluna...já é grande! Tem trinta e tal ano. Ela disse, ela caiu, ...pensava não ter nada, agora eles diz que tem um líquido.”

SC 4- Relação com a família do pai dos filhos.

“Depois de ter de aguentar já muitos problemas. Com a mãe dele, com a família dele.”

C 5- Família fora de Portugal.

SC 1- Família fora de Portugal.

“A única pessoa da minha família, que ajuda, em Angola, é a minha madrinha que é filha desta minha tia...”

“- Mas lá tem família?

- Lá temos.”

“Que na altura morava em Fetais. Agora está a viver em França.”

“Somos sete, tamos três aqui, tem cinco lá!

Pra ir prá terra temos que ir trabalhar. Demora um ano, às vezes três, quatro ano...”

---

	<p>“Tem, mas todo está longe! Está na Alemanha.”</p>
SC 2- Pais.	<p>“A minha mãe, ...os meus filho, o meu filho que tenho em Cabo Verde e os irmãos.”</p> <p>“Está com quem?</p> <p>- Com a minha mãe.”</p> <p>“Tem mãe tem irmãos...”</p> <p>“Falar de pai para mim é falar de palavra muito estranha. Ele é vivo mas para mim é como se não fosse Porque não falamos, há uns anos que não nos vimos.”</p> <p>“Não acompanhou o percurso do seu filho na escola. Quem ajudou lá?</p> <p>O pai e a minha irmã também.”</p> <p>“Tenho muito.</p> <p>Tenho família de mãe, tenho família de pai.”</p>
SC 3- Outros filhos.	<p>“Lá em Cabo Verde tenho três filhos, e dois aqui ...tem um filho lá com quinze anos.”</p> <p>“No 11º, já está no 11º? Está bem, está a ir bem.”</p> <p>“Sim. Tem lá dois filhos.</p> <p>- Dois...rapazes?</p> <p>É.”</p> <p>“... mais um em Cabo Verde.... Tem 18.”</p> <p>“E tem mais um(a) em cabo Verde também.</p> <p>A terceira é que tá lá com a minha mãe.”</p>

“Tem outro na Guiné, não consegue vir ainda!...Tem onze anos.

-Mas não consegue trazê-lo?

Não, porque tenho trabalhar aqui, tenho seis hora tempo, é só por isso, tenho de completar oito hora. É tempo depois que trouxe outro que tá lá...tá lá com pai.”

SC 4- Irmãos. “...a minha irmã...”

“Em Cabo Verde tem uma irmã, a pessoa mais próxima mesmo é a minha irmã...”

SC 5- Mulher. “E a sua esposa?  
- Sim”

SC 6-Razões para não trazer os filhos para Portugal. “Por isso eu quero deixar lá. Porque às vezes eu vejo os miúdos por aqui. Vêm, encontrar com outra companhia. Está, eu quero deixar ele lá. E o (nome do filho mais velho) e o outro, como está aqui...”

“E ela está lá bem, está a estudar e quero que ela acabe a escola. Depois, logo se vê.

E isso que eu estou a ver que é “muito espelho”, porque como eu trabalho com público, com clientes assim, eu ouço tanta coisa que eu fica... (preocupação) atrapalhada!”

SC 7- Níveis de dependência económica. “Eu tenho também a minha mãe a cuidar da minha filha! Mas eles não passam fome! E mesmo assim não come sozinho.

- Quem, quem é que não come sozinho?

Eu. Eu ajudo. Pode ser que eu tenho 50 cêntimo. Esse 50 cêntimo eu tenho que dividir!”

SC 8- Níveis de alfabetização na família.

“Há famílias, há primas minhas que as minhas tias não podem ajudar, porque não têm formação nenhuma. Porque senão estariam num bom sitio!”

“A minha cunhada diz, como é que eu vou ajudar se a pessoa não tem formação nenhuma?”

---

**Tema 5- Escolarização e experiências de escolarização dos pais ou encarregados de educação.**

<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Unidades de Registo</i>
C 1- Aprendizagem formal dos EE.	SC 1- Escolarização da mãe.	<p>“Eu tenho o 8º ano.”</p> <p>“Depois passei ao nono ano e vim para aqui e parei de estudar. Nunca mais voltei a estudar!”</p> <p>“E na altura só fiz a quarta classe. Iniciei lá em Cabo Verde, acabei aqui.”</p> <p>“Estudou quatro anos? -Sim, mais, porque nós lá na altura íamos para a escola aos 5 anos.”</p> <p>“Não, entrámos aos sete, entrámos mais tarde como agora. Aos sete tínhamos a pré primária.”</p> <p>“A primeira.”</p> <p>“E aqui não tem, mas lá tínhamos a pré primária, primeira, segunda, terceira e quarta.”</p> <p>“E eu vim para cá no quarto ano, e acabei aqui. Vim no meio, vim em fevereiro. Depois acabei aqui o ano.”</p> <p>“Eu estudei. Depois quando acho que... o governo...sei lá obrigou-nos, e acho que tínhamos de ter o nono ano.”</p> <p>“Tive que fazer o S...( nome de curso de alfabetização de adultos) aqui na Venda Nova há uns quatro anos atrás!”</p>

---

“Tirei o nono ano...e pronto.”

“Até ao nono ano.”

“Eu estudei nos Salesianos, da Pré, até...ao nono ano.”

“Até ao nono ano. Ah, está bem, então não tem problemas de leitura!

-Não.

E com o Português dá-se bem com o português?

-Sim.”

“Eu... não fez todas as disciplinas do nono ano. Não.”

“Sim fui.

-Quanto tempo é que estudou?

Quarto.”

“E sabe escrever um bocadinho se for preciso?

-É capaz.

Sabe escrever se for preciso?

-Eu sei escrever, eu sei ler.

Sabe escrever porque já tem a quarta classe.

Não é?

-Eu sei escrever, eu sei ler. Como eu sei escrever, eu sei ler.

Eu não esqueci. Não esquecer. Ahh, pode haver uma falha aí...uma falhinha. Sim porque já passei muito, eu esqueço muito!”

“Estudei até nono...

Estudou cá ou lá?

Lá.”

“Então, já sei que frequentaste esta escola, é assim?

-Já! Primeiro, o primeiro ciclo foi lá na escola dos arcos.

O segundo ciclo já foi aqui, o terceiro já foi lá em cima, na (nome da escola).

-E fizeste até ao, ao nono?

Sim porque na altura aqui era só até ao segundo ciclo.”

“Frequentei até quarta classe”.

“Porque fiz o sétimo ano. No meu tempo era até sétimo...Fiz o sétimo lá...”



---

“Fiquei com o sétimo. Ficou com o sétimo, mas tenho equivalência do 12º daqui. Deram-me equivalência...Porque eu fiz lá o sétimo.”

“Sim, sim, sim, sim, foi o que me disseram. O antigo sétimo do liceu. E corresponde ao 12º. E tem equivalência para o 12º. E prontos, foi isso.”

“A (nome) lá na Guiné, fez quantos anos.  
Disse-me um ou dois?  
-Dois, dois.”

“Sabe escrever o seu nome?  
-Sabe.”

“E conhece as letras?  
-Sabe, mas não sabe.  
Não sabe juntá-las?  
-É, é.”

“Então a (nome da participante) tem muita dificuldade em compreender o que está escrito por aí?  
-É. é.”

“Estudei em Angola. Eu ainda fiz o médio de saúde. É o 12º ano...  
-A (nome da participante) não tem problemas de ler e escrever?  
Não, não tenho não!”

“Tirei até ao oitavo ano.”

“Consegue ler Português?  
-Sim. Tenho um bocadinho de dificuldade, mas sim. Escrevo.”

“Sim estudei. Até 12º, não... 6ª classe. Depois estudei à noite, nono. Tenho três disciplinas de nono. Geografia... lá em Cabo Verde, desenho e ciência.”

“Estudou na Guiné, mas não estudou muito porque éééé...estudou só fazer aquele que é segundo, segundo classe.  
-Sabe escrever o seu nome?  
Sabe.  
-E sabe ler um bocadinho ou nem por isso?  
Sabe mais ou meno. Não muito...”

SC 2-  
Escolarização do  
pai.

“A nível de escola, o sr. lá na Guiné frequentou a escola?  
-Sim.”

“Eh. Lá na Guiné o sr. foi à escola?  
-Sim, sim.”

“Lá em Luanda frequentou a escola, até que ano?  
Ao nono ano.”

“...e depois o nono ano foi, pronto, depois o meu pai optou por me por no colégio privado. Já é totalmente diferente do ensino público lá. O nono ano, feito mesmo!”

“...Tava no 10º ano, lá diz-se 10º ano, estava a meio, não acabei e vim pra cá.”

“E o meu marido quase falta um ano pra ser Contabilista.  
Se ele acabasse, um professor até lhe pediu pra dar aula lá na (nome de universidade). Ele está muito bem! Porque ele até que dá explicação aos colegas.”

“Ele não estudou como eu, ele estudou fora, porque a mãe foi diplomata e o pai general! É brigadeiro em Angola. E com o tempo iam fora e ele estudou nos melhores colégios lá de Angola e estudou na União Soviética, que é a Rússia, agora.  
Onde ele fez a formação dele.”

“Fala Francês, fala Inglês...e Russo.”

“Este ano não foi muito à faculdade, mas vai. A partir de hoje parece já vai...”

SC 3 - Realização  
de formações por  
parte da mãe.

“O meu marido a acabar o curso, tem uma proposta em Angola!”

“Prontos, fiz um curso de sobremesas. Na Pontinha, Já experimentei algumas das sobremesas em casa. O pessoal que provou as sobremesas gostou! Disseram que valeu a pena ter tirado o curso. Gostaria de poder fazer em artes de decorações de bolos. Essas coisas assim ... Comida de sala...”

“Foram quê? Sete dias! São aqueles cursos rápidos e intensivos! E gostei imenso! Aprendi muita coisa!”

“...porque aqui também vem matricular aqui na escola, ali mesmo lá, à noite, (curso de alfabetização de adultos) ela diz uma semana pra entrar sete hora de tarde, saiu fazer sete hora, três hora de tempo, tá lá, mesmo escola, lá em cima! É uma semana dois dia, que vai pedir, se é aula, pode ser pra matricular, pago dez euro, prá escola, prá prender.

-A (nome da participante)?

Sim.

-Portanto, está a aprender a ler e a escrever? Ia. Pra escrever!”

SC4- Referência à sua dificuldade para voltar a estudar.

“... agora ver, tenho filhos, que vão pra escola, mas eu ficou pra matricular pra poder prender, por com qual quer maneira pra prender. Eu não tenho qualquer maneira pra poder prender!”

C 2- Motivos pelos quais o EE não deu continuidade aos seus estudos.

SC 1- Ser mãe solteira.

“Gostaria, mas com os filhos é complicado.”

“Mas é complicado precisamente, porque sou mãe solteira!”

“Não posso estar sempre a pedir favores aos outros. No primeiro dia e no segundo dia até aceitam, mas depois torna-se chato e começam a olhar para nós de lado e é complicado.”

“É, só que eu arranjei o (nome do filho), já olha!

Acabaram-se os estudos!

Sim. Mas minha mãe ainda tentou, mas eu que desisti. Agora fiquei arrependida.”

“Eeeee, mas, no entanto, não, não cheguei a..., não aconteceu. Cheguei cá ..., prontos, arranjei namorado...depois veio uma filha, e prontos.”

SC 2- Falta de meios económicos por parte da família.

“É, é assim, a minha mãe não tinha possibilidade.”

“Por isso que eu não acabei de estudar...Porque a minha mãe não tinha possibilidade de me por na escola. Em termos de possibilidade e em termo de, de condições, eu não acabei por estudar.”

- SC 3- Dificuldade da sua mãe em lidar com requerimentos para a matrícula.
- “E ela me meteu na escola tarde, fui com ...quase dez ano, e eu cheguei numa classe que é quarto ano. E quando ia passar para quinto, não é como aqui, tem que fazer papéis para a gente entrar, entre muitas coisas. E a minha mãe não tinha capacidade. Não tinha condições, acho, não tinha como fazer esse papel, que a gente dizia, tipo requerimento. Que já estava com catorze e tinha passado a idade de entrar ali na, na outro ...ano.  
E eu não fiz, por essas coisas.”
- SC 4- Ter de trabalhar por vários motivos.
- “...por causa das dificuldades da vida tive de parar de estudar e trabalhar.”
- “E depois tive de parar porque a escola onde, onde eu encontrava era muito longe e na altura era um bocado perigoso, era só à noite! Não encontrei vagas de dia, tive de parar mesmo e começar a trabalhar!”
- “...depois parei, porque não tive apoio. Não tive apoio e depois fiquei com uma irmã minha que eu é que fiquei praticamente a mãe dela. E pronto a trabalhar e a cuidar da minha irmã e dos estudos, não consegui conciliar tudo! Por isso foi uma pena porque eu gostaria continuar os estudos, ter mais conhecimento, principalmente trabalhar com crianças que é uma coisa que eu gosto muito, mas não tive essa possibilidade.”
- “Porque eu falo, eu não estudei porque infelizmente tive pena, porque eu não consegui...”
- “Depois vim pra cá, comecei logo a trabalhar a seguir e esqueci os estudos completamente entre aspas. Tinha que ser na altura.”
- SC 5- Falecimento da mãe e descompromisso por parte dos familiares.
- “Porque mi mãe morreu más cedo...agora minha mãe faleceu más cedo, mãe faleceu tinha dos anos, mãe faleceu.”
- “Ficou com famílias de mãe, mas ela nunca não quer pra assumir, filhos de família delas é que é pra por, levar prá escola prá prender. Mas levou filho delas, mas não levou filho (filha) de irmão delas.”

	SC 6- Migração	“Depois passei ao nono ano e vim para aqui e parei de estudar. Nunca mais voltei a estudar!”
	SC7- Desistência	“Eu hoje, se não desistia, eu sabia muito mais! Eu tinha um bom emprego! Olha que eu olho práς minhas colegas, todos tão empregados!”
C 3- Experiência da sua escolarização no país de origem.	SC 1- Ausência de memórias da escola.	“Não vou dizer nada...Não posso. Não lembro.”
	SC 2- Avaliação geral positiva.	“Eu pelo menos gostei muito!”
		“Não tenho queixa da escola.”
		“Não tem queixa da escola.”
		“Por isso que eu digo qu’aqui tem mesmo mais, mais com...mesmo mais com... (Diz com convicção!) Condições.”
		“Foi bom, ...”
	SC 3- Pouca valorização dos estudos.	“...só não tenho o 11º, 12º não por burrice, muito sinceramente, mas por malandragem e traquinice.”
		“..., mas só que na altura eu não dei muito valor”
		“...era muito cabeça no ar...enfim, (quase suspira) não dei muito proveito à escola.”
	SC 4- Referência ao espaço escolar.	“Como é que era, era uma escola assim grande? Mais pequena? -Não. Mais pequena.”
		“Tinha espaço para a gente brincar e... Tinha bom espaço, a gente tinha bom espaço!”
		“...o espaço é amplo, é espaçoso...”
		“...depois do 5º ao 8º já foi mais complicado, eram sempre escolas enormes, ...”
	SC 5- Referência às instalações escolares e mobiliário escolar.	“Que tipo de diferenças...encontra nas duas escolas? No tipo de escola. -Em todo o tipo, tipo de escola, de professores...”

---

“Sim, no meu tempo já é diferente disto, no meu tempo era...!”

“Sim, não eu estudei numa escola, que era escola de Salesiano, que há aqui em Portugal e lá em Cabo Verde tem na ilha.”

“É uma escola católica, e é uma boa escola!”

“É uma boa escola que a gente vai lá ter até ao 11º.”

“Como é que era a escola? O que é que havia de parecido e de diferente aqui com a escola em Portugal?

- Não tá a perceber!

Havia vários professores ou só um professor?

-Tem mais ...Era pouco, não é muito. Mas tem pouco.

Tinha poucos professores. E as aulas? E a sala de aula?

-Sim.

Tinham carteiras? Porque eu às vezes sei que há escolas na Guiné que não têm as carteiras, os meninos estão sentados em bancos. Como é que era? Havia bancos?

-Sim.

E tinha quadro de giz?

-Tem quadro.”

“Ah bom, a escola era bom! Era normal...Tinha sala. Sim.”

“E lá a escola era muito diferente do que é cá? Não, que aqui...antigamente quando no 1º, 2º e 3º ano é que nós nos sentávamos numas latas de leite, ou levávamos...fazíamos uns blocos e metíamos umas tábuas para poder sentar e escrevíamos no joelho.”

“Aqueles quadro que tinha que apagar com apagador. Com giz, com giz...e depois começou, começámos a ter carteira, eu me lembro de humm, no quarto ano já tínhamo carteira, sabe o que é carteira?”

“Lá as salas estão muito bom também. As salas estão muito bem!”

---

- 
- SC 6- Referência aos materiais escolares.
- “E os livros como é que era? Também tinham livros, para escrever?  
-Sim.”
- “...porque eu não tinha mochila! Eu não lembro se tinha mochila ou tinha ou não tinha!”
- “Não, eu não tinha! Eu, não tinha, mochila!”
- “Eu não tinha mochila, eu não lembro se eu tiver ou não tiver todo o ano. Ou aliás já tive com livro na mão, debaixo do braço!”
- “Eu tinha um caderno para a matéria toda. Depois comecei a evoluir, no 4º, 5º comecei a ter um caderno para cada matéria!”
- SC 7- Referência à ausência de computadores na escola.
- “Naquela escola havia algum computador?  
-Não.”
- “Pelo menos quando eu andava na escola não havia...”
- “No tempo quando estudei não havia muitos computadores!”
- “Lá na altura tinha computadores?  
-Não, não!  
Tinham formação de computadores?  
Não, não.”
- SC 8- Referência à alimentação na escola.
- “Não tem se queixar, a gente tinha comida, comer. Eu por acaso, eu me alimentei bem, com a comida que davam lá na escola, não.”
- “No tempo da escola, eu não tinha que me queixar. Até levava... Tinha comida para levar mesmo para casa. Toda criança!...Toda criança tinha coisa para levar.”
- “Eu não tinha, nunca passei fome na escola por acaso, mas eu às vezes não levava um pão, levava um vinte escudo que é os vinte centimos, porque a minha mãe não tinha.”
- SC 9- Referência à ausência de apoios económicos do
- “Mas na minha terra, eu não, não tive isso. Eu não tive isso, embora seja bem, mas eu sempre eu, sempre eu tudo, eu lutei, eu comprei, eu tudo, os meus filhos não tinha apoio, de bem-
-

---

estado aos educandos.

estar, nem de nada. É só pais, mãe, mais lá a possibilidade era muito pouco. Então pronto, os meus filhos não tinham apoio de nada. Eu tinha dois na escola, a estudar.”

“Em Cabo Verde, no meu tempo, dava, mas depois que eu tive meus filhos eu vejo diferença coisas mudaram, começam a mudar.”

“Sim, Mas é diferente, tem que levar lanche, tem que levar qualquer coisa!”

“Ao menos, se não tem, tem que levar algum dinheirinho para comprar qualquer coisinha no intervalo.”

SC 10- Referência ao número de alunos na aula.

“Eramos muitos! Éramos 60 ou mais! Éramos muitos! ...Isso foi na primária. Depois havia mais professores, numa sala tinha trinta e tal, 36 alunos.”

SC 11- Referência ao uso dos dialetos na escola.

Na escola falam Português. O professor fala Português, mas ...alunos falam crioulo (diz a rir).

“O Fula não fala crioulo. É língua dele. Acho que há sete ou oito língua. Sete.”

“São por professoras da Guiné, às vezes ela não fala, se vai entrar naquela turma, ela não consegue fala que ...alunos que é que fala que Português, é sempre fala às vezes é Crioulo. É isto! Tem outros professores fala Português, tem outros não fala! É por isso que crianças vêm da Guiné por isso muita dificuldade, pra mim é língua.”

SC 12- Referência ao (s) professor (es). Bons professores.

“O professor! Traz a matéria resolvida de casa. Está a explicar a nós ou a si próprio? Estás a explicar o quê? A+B, o professor não explicou que A+B dá isto, como é que o senhor quer que a gente entenda matemática?”

“Tive um professor de matemática, o professor... que foi o melhor professor de matemática que eu já tive até hoje. Eu dizia, professor eu não entendo! Enquanto a gente

---



---

não entendesse aquela matéria ele não avançava com a lição.

Está a ver!

Não avançava!

E ninguém tirava negativa. Ninguém! Foi o ano que passei a matemática porque eu tive um excelente professor. ...tinha capacidade, que ele fazia aquilo por vocação, não por necessidade.”

“O que eu recorde mais é de lá, quer dizer, a maior parte é de lá. A escola foi boa, os professores eram, eram bons, ah...amigos sempre dos alunos, durante a escola, a fase escolar foi boa!”

“Eu gostava muito dos professores, a gente até levava comida para casa!”

“De professores o que eu posso dizer é que até ao 4º ano lá foi tudo...foi cinco estrelas, ...”

“O professor, o nome dele era Fátima.”

SC 13- Referência ao (s) professor (es). Maus professores.

“Porque também há professores, memo em Angola, cá eu não sei, que lá em Angola, não sei, chegavam aí e olha, passavam matéria no quadro, na primária, os alunos quem tem, ...como é que eu digo? Quem tem de copiar, copiava e quem não tivesse...olha, tá aí pra ganhar o dinheiro no fim do mês. Não se preocupavam pelos alunos que tinham mais dificuldades. Pois! (Expressão de ser algo incorreto)”

“Fim de contas: os testes com 0,5, metade da turma e o resto que tirava positiva, o professor dava teste e eles pagavam. Como é que é?”

“Eu reprovei várias vezes por não pagar.”

“Eu reprovei várias vezes por não pagar.”

“Os alunos ofereciam alguma coisa nele, porque achavam que o professor merecia, tinha capacidade, que ele fazia aquilo por vocação, não por necessidade.”

“Há muita diferença porque os Cubanos iam lá, em Angola, dar aulas, e duas perguntas, eu

---

- 
- me lembro, na sexta classe, duas perguntas eu passava logo! Com duas perguntas dava nota de 19 a 20. É!”
- SC 14- Referência ao seu processo de ensino/aprendizagem.
- “Quando eu voltei a repetir a física o professor seguinte chegou ao meu lado e disse-me: Olha..., o problema da física é o mesmo da química. Segue a fórmula! Se conseguires acompanhar a fórmula conforme está, tu vais ser uma boa aluna. Foi assim que eu aprendi física, foi assim que eu aprendi química. E desde aí comecei a entender as coisas!”
- “Quando os professores diziam tens de desenvolver eu desenvolvia. Sempre me ajudava muito para eu poder passar.”
- “Eu dizia, professor eu não entendo! Enquanto a gente não entendesse aquela matéria ele não avançava com a lição.”
- “Lembro. Eu lembro muita coisa. A diferença ... Sorri. Não, era difícil, mas também aprendia rápido, Aprendia rápido porque, pronto.”
- “Ainda bem que eu aprendi a escrever o meu nome.”
- “Sim. Aprendeu um bocadinho.”
- “Mas há coisas que eu já esqueci. Se houver alguma formação nunca é demais... tive um básico assimmm, meioooo... não foi muito forte, não foi muito bom, não.”
- SC 15- Referência à sua participação em sala de aula.
- “O professor! Traz a matéria resolvida de casa. Está a explicar a nós ou a si próprio? Estás a explicar o quê?”
- “Eu dizia, professor eu não entendo!”
- SC 16- Referência à experiência de sucesso / insucesso escolar.
- “Reprovei a física e matemática.”
- “Foi o ano que passei a matemática...”
- “Eu reprovei várias vezes...”
- “Eu reprovei várias vezes...”
-

---

“Depois passei ao nono ano...”

“Era porqui, não repiti.”

“Reprovei a física e matemática.

Eu tinha nota para passar a física...Eu reprovei a física com 9, se ele me desse um 10 eu passava a física. Ele não aceitou passar.”

“Em matérias teóricas o meu ponto forte era saber desenvolver a matéria. Quando os professores diziam tens de desenvolver eu desenvolvia. Sempre me ajudava muito para eu poder passar.”

SC 17- Os castigos corporais.

“Lá em Cabo Verde, não é que batem, mas dão castigo. É um castigo! Eu pelo meno, quando eu estudava, ahh, se eu portasse mal, não fazer o trabalho, eu ia de castigo ao pé do quadro, a professora punha sal no chão e eu punha o joelho em cima, em cima ou então eu levava palmatórias. Ali, mesmo que eu não quisesse fazer o trabalho, era obrigatório porque com o medo de chegar à escola pra não ser castigada...”

“Muita gente tipe de... de não fazer o trabalho de casa, né?

E mau comportamento na escola, ou dentro da escola ou no intervalo.

Isso já é motivo de um castigo...Eu já levei eeh, eu lembro bem, levei umas dois, umas duas castiguinhas assim duras.

Porquê lá, lá tinhas aquele (tosse), tinha uma coisa que era um cinto, né? Em cima dum..., dum pau e depois tinha aquelas duas perninhas que eram o cinto. Tá. Isso era uma, e depois tinha aquela coisa, que era tipe, eles chamam aquilo palmatória.”

“Eu não levei assim tanto, eu levei lá na, na altura da matemática, eu me lembro, o professor fazia assim aquele, aquele conjunto de criança... e quem não respondeu, tinha que levar aquele quantidade do que não respondeu. - Ah! Estou a perceber! Se errava três, levava três.

Pois é!”

---

---

“Era, era e só de ouvir aquilo a vir, ai me ...pasmava...ai! (Faz expressão de desagrado) Era nas mãos, e ele sabia que a gente quando... do, íamos levar, pra não doía, a gente fazia isso. (Fa gesto de fechar um pouco a mão, tipo concha) E ele não queria. Queria fazer assim! -Tinha que esticar a mão, não era? E assim doía mais!”

“Mas a minha mãe não a conheci a me dar escola, porque, não deu. Não deu e eu castigo, levei! Os meus joelinhos na areia. A cara aí na parede!...E os joelhos na areia. Isso também doía! Doía bastante. Doía bastante! Doía muito! Feeee..ahhhh!!!! Ai meu Deus!”

SC 18- Referência ao bom comportamento dos alunos no país de origem.

“Que isso em Cabo Verde não há! Pelo menos agora, que eu estou aqui há praticamente seis anos, não sei como é que está agora.” (refere-se ao mau comportamento)

“...e sei que em Cabo Verde, nunca ouvi! Eu nunca vi!” (alunos a bater nos professores e faltas de respeito)

SC 19- Os pais apoiam os castigos corporais na escola.

“E lá castigo, os pais são chamados à escola, vão lá e há pais mesmo que batem mesmo.”

“Era por causa dos professores e por causa dos nossos pais também treinar as nossas mãos aos professores.”

SC 20- Referência ao tempo com os pais.

“...prontos, eu vejo que na minha altura, porque o meu pai é que trabalhava e a minha mãe estava a tempo inteiro e antigamente creio que era muito mais isso... Havia uma pessoa sempre em casa, sempre atenta.”

SC 21- Referência à comparação de sistemas de ensino.

“Lá também é assim, é de ciclos. Aqui a gente diz que é o primer ano. Lá o quinto ano é o primer ano. Primeiro di ciclo, e segundo ano do ciclo e depois o terceiro ano do liceu.”

SC 22- Referência às greves.

---

“... eram muitas greves ...”

SC 23- Referência à modalidade de ensino noturno.	<p>“Passei a estudar à noite por malandragem e traquinice.”</p> <p>“Tive de começar a estudar de noite.”</p>
SC 24- Referência à existência do currículo.	<p>“Eu tinha nota para passar a física. Porque as outras...as equivalências nas outras disciplinas...”</p>

**Tema 6: Expetativas dos encarregados de educação face à sua escolarização e a dos seus educandos.**

<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Unidades de Registo</i>
C 1- Expetativas da encarregada de educação para si própria.	SC 1- Expectativas da encarregada de educação para si.	<p>“Eu tenho vocação. A minha vocação mesmo é a cozinha! Para cozinhar. Gostava era mais de tirar um bom curso de cozinha! Tipo para me abrir as portas.”</p> <p>“Que estivesse ali só para cozinhar! Que me pagasse um bom ordenado! Assim como se diz! Não é? Ter a possibilidade de fazer um bom curso de cozinha. Integrar-me mais na sociedade.”</p> <p>“E parou...”</p> <p>“Gostaria de voltar a estudar, ...”</p> <p>“Queria ter mais conhecimento, ...”</p> <p>“Não...não cheguei a fazer nenhum curso. Até matriculei numa escola, que era pra fazer o 12º.</p> <p>...Depois pra fazer um curso. Mas não cheguei a fazer...”</p> <p>“É importante, agora estou a estudar carta de condução. Ui! Já foi uma vez repetir o exame.</p> <p>Qual?</p> <p>O código.”</p>

- 
- SC 2- Referência às expectativas dos outros para ela.
- “...Mas no fim do ano eu vou. Vou a exame de novo.”
- “Porque há pessoas que lidam comigo, pessoas portuguesas de um certo nível social e me dizem
- Ó miúda tu tens as capacidades porque é que não estudaste mais?”
- “A vossa empregada é extremamente inteligente, só pela caligrafia dela dá para ver que ela é uma miúda, culta.”
- “Porque é que não foste mais para a frente na tua vida?”
- SC 3- Impedimentos para a realização das suas expectativas.
- “Mas às vezes não há disponibilidade financeira. São cursos que eu tenho de pagar. Porque, por exemplo, eu fiz o de sobremesa, custou-me oitenta euros!”
- “...porque a cabeça já não dá mais, a cabeça. Já não dá mais.”
- “Eu tenho pena de não ter conseguido avançar mais, mas já não consigo!”
- “A minha cabeça não dá!”
- SC 4- Dificuldades na realização das suas expectativas.
- “Mas o seu filho ajuda-a.
- O meu filho já fez. Ajuda-me a estudar sempre.
- ‘Mas ó mãe, não é só fazer testes, está tudo no livro, estuda no livro!’ (insiste o filho)
- Eli!
- ‘Mas esta palavra! Mãe vê no livro!’(volta a insistir)
- O meu filho cansado!”
-

C 2- Expetativas da Encarregada de Educação para os educandos.

SC 1- Proporcionar uma vida melhor que a sua.

“Que se a mãe tivesse alguma coisa na cabeça tinha feito mais alguma coisa pela mãe. Então já que a mãe não fez, fazes tu por ti!”

“Uma vida melhor... que eu não tive, porque podia ter mais, não é?”

“Porque uma pessoa sem estudos é, eu disse: olha como eu, que talvez se eu tivesse mais estudos não taria tão partida como estou, já estou mesmo de pegar no pesado! E tem que ser porque não tenho como ir para outra atividade mais leve! E é isso!”

“Eu penso que pode dar melhor que eu.”

“...eu não quero que eles passem por aquilo que eu passei, porque isso...é muito amargo, o que eu passei, ...”

“Espero que os meus filhos façam tudo aquilo que eu não fiz, estudar pouco. No fundo, no fundo, no fundo é isso. Espero que vão pra universidade (diz com gosto), façam tudo!”

“Sim, sim é isso, que eu hoje eu quero e vou fazer pela minha filha, espero que ela enfim não passe pelo que eu passei.”

“Aprender tudo o que eu não aprendi, porque eu podia aprender mais.”

“Com boa escola, assim mais, até dá mais assim, aprende mais, sabe dar assim, quando está, tá tantas pessoas assim sabe-se comportar mais, sabe estar mesmo, já não é como eu que se eu chego lá, tipo, fico com um bocadinho de medo, qui não sei muitas coisas! Olha mesmo escola é mesmo um futuro!

“...Aqui dentro vai ter que estudar pra ver se entra na universidade ou não!”

---

SC 2-  
Reconhecimento  
da importância de  
estudar.

“É muito importante!”

“Da escola o que eu faço é tentar empurrar sempre para a frente, é falar com eles, e fazer ver, a... importância da escola, para não deixar ficar para trás. Que isso é muito importante.”

“É importante, sim, para mim.

- E para a sua filha? Acha que pode ser boa a escola? ...

Sim, claro.”

“Portanto a (nome da entrevistada) vê que a escola é importante para os seus filhos?

- Sim muito importante!”

“A escola é importante para si?

Muito. A escola pra mim é tudo!”

“A escola é importante para si?

É, mas... não sabe. Não aprendeu nada.”

“A escola é muito importante, é é, mas eu não estudo há não sei quanto tempo! Há 20 anos ou 22 mesmo!

Algumas coisas já estão esquecidas.

Já, já tá. Por exemplo, o Luís me apareceu lá com hectómetro, decâmetro, metro, já não via isso...!”

“A escola é importante para si?

Sim.

E para o seu filho?

Sim.”

“Depois tenho criança tenho que fazer força que não tenho escola muito, mas tem que ter



com mis crianças pra estudar. É isso. Que pode.”

“A escola é muito bom!

...Porque aqui todo o mundo tem quaprendeu, tem quaprender muito cosas, ... A escola é muito bom!

Toda pessoa que põe aqui na escola é muito amigo pra você. Porque é muito bom! É muito bom!”

SC 3- O que permitem os estudos.

“Ela (ele) já sabe a escola é muito bom.”

“Ser cientista não é dizer da boca para fora. Tens que estudar muito.”

“Queres ser alguém, estuda!”

“Queres ser cientista? Estuda! Queres ser algum intelectual? Queres ser escritor, um desenhador, como tu dizes que às vezes dizes que queres ser desenhista, estuda!”

“A base fundamental de tudo, o que tu queres ser, meu filho, é estudar!”

“Então, a escola ajuda, permite-lhe...

-...Abrir as portas para o mundo.”

“Ter capacidade para o mundo, sentido! Ser inteligente, ter capacidade para o bom sentido!”

“A vossa vida futura, para ter um bom emprego, porque hoje em dia ...sem estudos tudo faz muita falta! É adquirir conhecimentos, e não só!...”

“O dia de hoje, é o que eu digo sempre, estudem, porque o estudo é importante para o dia de amanhã.”

“É importante para saber alguma coisa.”

“Ser igual a, um bom estudante para trabalhar. Se eu na minha escola... não tava aqui a trabalhar, aqui em Portugal, tinha que sofrer tanto aqui.”

“Bem, eu espero que, como é que eu posso dizer? Que eles ...pronto, tá-me a faltar a palavra, não sei, ahh, que consigam bons homens amanhã e qui pronto, aprendem o que eles são ensinados e que um dia possam fazer um bom aproveitamento do que eles aprenderam, né?”

“E agora eu digo, sempre que eu falo com eles, eu digo, eles agora, a escola é pra eles, não é pra mim. Ao menos pra mais tarde usufruírem do que eles aprenderam, aproveitar bem, pra saber.”

“E hoje em dia, mais, mais, mais do que antes, se não acabar os estudos também não vamos a lado nenhum.”

“Sim, que chegue ao 12º. Que pá, se ela depois quiser continuar... eu apoio. Se ela depois quiser trabalhar.

... Que ela tenha um bom trabalho. Pronto.”

“E ...eeeh, aqui em Portugal, eu sei, se ele tiver uma boa cabecinha, ele vai à frente.”

“Pra ele, ter uma boa escola, tipo aqueles (subentende-se décimo) segundo ano, entrar faculdade, depois a mãe pode já estar mais velhinha, posso-lhe dizer assim, deixei o meu filho bem, ele estudou, e ele pode encontrar um emprego.”

“Ou pode sair para outro país, a procurar a vida, mas assim já sei que ele estudou cá.”

“É o nosso futuro! Eu, escola, pra mim não há futuro nenhum porque eu vejo na minha mãe. A minha mãe não estudou, não sabe assinar. Antigamente os pais não deixavam, depois ela ...morreu os pais cedo, foi viver com um, uma tia, não lhe pôs na escola! E ela agora, tá muito arrependida! Tá arrependida só que ela não podia, né?”

“Não há futuro nenhum sem escola.”

“Futuro, amanhã, ter a casa dele, poder governar sem depender da mãe ou do pai, ter o seu ordenado ao fim do mês. Por isso é que eu ponho ele na escola

Antigamente ia na escola pra aprender a ler e escrever, mas hoje já não mando o filho pra escola pra aprender a ler e escrever.”

“Eu até agora os meus filhos, estão mostrando capacidade, se não tivessem capacidade eu metia o meu filho num curso de formação profissional. Hoje quem conta é a profissão. Nem que não acabasse o médio, mas que tenha uma profissão é essencial.”

“O que é que lhe dá a escola?

Prá prender mais, pra ter mais conhecimento, olhe, dá tudo! Tudo de bom, tudo de melhor.”

“No futuro faz ver que a escola é bom.

Um criança estuda, desde o primeiro ano de escola, vai prender muitas coisas e depois quando crescer começa a aprender cada vez mais. Agora há muitas coisas, muitas..tas ... Há muitas coisas, agora têm aqueles computadores,...cada vez vão descobrir mais coisas! Vão, olha, assim, a compreender mais.”

“Eu para a minha filha também estou à espera. Eu também espero isso para a minha filha. Eu estou sempre a dizer a ela. Estuda! Tem que estudar!”

“Está par estudar.

Se não estuda o que é que ela fazem? Que ela não podem trabalhar, não pode fazer nada! É só pra fazer prá escola. Pró futuro dela, mãe não tá, ou pai não está, ele pode fazer vida dela pode mudar!”

“...é ninguém pode enganar uma pessoa, tem que saber todo.

-Uma pessoa tem que saber para não ser enganada?

É isso! Porque a pessoa que não sabe nada, é muito difícil, é que até que uma pessoa pode até meter na cadeia que não saber nada!

É isso, porque é enganado! Agora que a pessoa que não tem marido, que não tem nada, mas se tem escola, melhor cosa na vida! ...Pode ser que não tem marido, que não tem nada! Sabe, ninguém engana!”

“Olhe professora, é para ser um homem com futuro.”

“É um homem que tem um curso.”

“O que é que a escola vai dar à sua filha?

-A escola dá trabalho.”

SC 4- Estudar é um requisito para viver em Portugal.

“Porque a pessoa que vai viver aqui na Portugal, todo país, já precisa, pra ter, pra estudar, pra pode saber. Pode perder mas, se não estuda, se não fazer nada, bem pode enganar, que não saber nada! Pessoa que está na (não se entende) tem que saber ... (não se entende).”

SC 5- Referência a ajudar ao máximo os filhos.

“E eu vou estar aqui para te ajudar no que eu puder, porque a mãe também não dura para sempre!”

“Eu faço por ti o que puder! Estuda!”

“...mas mesmo assim eu digo estou viva, estou em pé, eu luto por eles, porque eu sei que eles só tem a mim não tem a mais ninguém, eu faço o que eu puder, eu não digo o impossível, mas o que eu puder, das minhas condições eu tento fazer aquilo que eu posso.”

“É o que eu estava a dizer à pouco, eu da minha parte faço o que eu puder, né?”

“Vou fazer tudo para, sempre na linha, fazer tudo por ela. Enfim.”

“Eu também apoio. Quero tudo de bom para ela”.

“O melhor pra eles, luto, todos dias pra eles, todos os dias, eu trabalho, eu faço tudo pra os meus filhos. Porque os meus pais, a minha mãe principalmente fez tudo pra mim, e eu agora tento fazer porque que sei que sem escola não há nada!”

SC 6- Referência a orientar a concretização dos projetos dos educandos.

“Olha meu filho, tu estás sempre a dizer que queres ser cientista! Então que sejas um cientista para o bem. Ser cientista não é dizer da boca para fora. Tens que estudar muito.”

“O (nome do filho mais novo) quer ser cozinheiro.”

“Queres ser cozinheiro porquê? Primeiro, quero cozinhar como a mãe cozinha. E depois, quero ajudar as pessoas que precisam. Mas é uma frase que ele diz muito.”

“Ela (ele) é que sabe. Ela (ele) tem que colher (escolher) que é que vai querer no futur dele.”

SC 7- Referência a não repetir erros de educação.

“E eu não vou fazer os meus filhos assim, porque é isso.” (refere-se aos castigos físicos)

“E antigamente, nem nós sabíamos, só sabíamos mandar o menino prá escola. Não sabíamos qual era o objetivo futuramente dessa criança. Mas comigo já não acontece!”

### **Tema 7: Relação casa-escola: escolarização dos educandos.**

<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Unidades de registo</i>
C 1- Escolarização dos educandos a seu cargo.	SC1- Educandos em situação de escolarização em Portugal, no ensino básico.	<p>“É a neta pequenina. -Essa, está no segundo ano, já.”</p> <p>“A terceira está bem, está ajuizada, continua os estudos, não está assim, ela por acaso, ela está com a cabecinha no lugar.”</p> <p>“...porque tem filhos aqui na escola, não tem? - Tem sim, tem. -Tem quantos? -Um. -Só um? - Tem dois aqui. -Sim. - Só que o outro tem três anos e ainda não está na escola.” (Soube que está no JI)</p> <p>“...Tem neste momento, três filhos na escola, não, dois filhos na escola. Tem, a (nome de dois dos filhos.) -E o outro está na creche.”</p> <p>“Porque eu, a minha filha já está no 10º, o segundo está no nono e tem o mais novo que está no 5º.”</p> <p>“Essa qual é então, é a mais velha? - Não, é a segunda... Está aí na escola, aí na Belém!”</p> <p>“E aqui na escola tem então o... -O (nome do quarto filho).”</p>

“O filho (quarto filho) fica aqui na escola, sei que ele está bem.”

“Ah, se calhar já conhece, é uma (diz nome da filha).”

Tá no nono.”

“...que é o João Paulo que está no sexto.”

“Primer, é o segundo ano.”

“Um está ali em cima, no quarto ano, o (nome do primeiro filho).

Tem a (nome da segunda filha) que está aqui com a professora Rosa. Tem o (nome do terceiro filho) que está na instituição (nome da instituição), na Damaia... Tem quatro anos.”

“O (nome do filho mais velho) já está no terceiro ano, é assim?

Este ano mandaram pó segundo ano. Oh! Fiquei mesmo chocada! Mesmo triste!”

“Ela (troca feminino e masculino continuamente) está lá nono ano.”

SC 2- Educandos  
no ensino superior.

“Está na universidade. Está na Universidade Nova... Engenheiro eletrotécnico. Está quase a terminar! Ele é empenhado. Tá à procura de trabalho, mas não encontrou inda.”

“Já fez quatro ano, quatro ano em três ano, mas teve um atraso na Católica. De Cabo Verde, entrou logo na Católica! Estudou dois anos lá. Mas depois Católica muito caro! Mas ele passou lá Católica! Matemática passou logo. Ele gosta muito de matemática!”

“Começou de novo na Nova, como Católica não são iguais

Teve um atraso de dois anos. Mas já tinha conhecimento. Entrou lá com muito conhecimento.

“Melhor trabalho, acabar estudando. Estudo está quase. Ele está sempre dizendo, ó mãe eu já tou de idade, 26 ano, eu tenho que trabalhar.”

- “Primeiro termina essa escola.  
Não, eu tenho que trabalhar, fazer alguma coisa. Tenho que procurar trabalho pra fazer alguma coisa. Só a escola também não. Já tem 26 ano.”
- SC 3- Filhos em situação de escolarização no país de origem.
- “Desculpe, eu tenho três, porque tenho outro em cabo Verde.”  
E está a estudar com grande sacrifício.  
Por acaso ele também tem um apoio do estado.  
Que é para pagar a propina mais baixo! Ele é, pronto, ...depois criança carenciado.  
Ele está no 11º.”
- “Os que estão lá, estão a aprender na escola?  
É.  
Em que ano?  
Estuda Sétimo.  
É rapaz?  
-É rapaz.  
Todo é rapaz.”
- SC 4- Filhos que mudaram de sistema educativo.
- “Infelizmente o que está no nono ano, ele veio de Cabo Verde, agora recente, e não tive oportunidade de acompanhá-lo porque quando eu vim pra cá, ele tava no quarto, no quarto ano, e então, pronto, eu não tive essa oportunidade, eu agora que estou a tenta acompanhá-lo e quanto aos outros, a mais velha veio tava no quinto, no quinto ano, e o mais novo tava talvez no segundo, segundo ano.”
- “E porqui, ele já estava em Cabo Verde, já tinha ultrapassado de ano, só que assim, Cabo Verde é só Crioulo, não falam na sala Português, quando ele chegou, no fim do quarto ano. Já ele ficou no quarto ano. Na (nome de escola EB1), só que era mesmo no fim de ano, o professor decidiu, a avaliação que fez por ele que dava no segundo ano...também quando falei com a professora, a professora falou que era melhor que ela ia ver como é qui ele está.”
- SC 5- Filhos fora da escolarização.
- “Mas pronto, consegui superar todos os obstáculos, consegui, ela (filha mais velha) fez, pronto estudou até onde ela ...não acabou



o 12º, ficou com o 11º, mas pronto, esteve lá quase.

- Tem lá o seu emprego, trabalha no hospital do mar em Boubadela.”

“Rececionista, e pronto, ela, penso que ela é sobretudo lutadora, tudo o que ela quer, ela faz para conseguir, além das limitações dela, o que não aconteceu com a segunda, a seguir, que não tem nenhum defeito, que não tem nenhum problema, mas deu um bocado dor de cabeça.”

“os mais velhos já saíram” ( Corrige entretanto para um)

SC 6- Filhos em situação de abandono escolar.

“Outro. Oh, ele deixou.

Deixou a escola?

É.

Está a trabalhar?

Não está a trabalhar! Não está a fazer nada!

(diz como que indignada)

Ah! É o tal que telefona a pedir dinheiro?

-É.”

SC 7- Equivalências entre sistemas de ensino.

“Se está bom, que vai fazer uma prova, que a professora vai ver se dá para ultrapassar os anos, vai logo pro quarto! Que tem que ensinar ele mais, pra ele estar mais atento na escola.”

“E eu também vi que ele não ia conseguir, porque ele ficou no segundo ano, eu vi logo que ele não ia conseguir.”

SC 8- Dificuldades de integração no sistema educativo Português por parte dos educandos.

“Quando ele chegou a casa às vezes com trabalho de casa que a professora deu, ele disse pra mim que ele não compreendeu, que ele mesmo não sabe!

Fiquei mesmo chateada, mas depois eu, eu tenho a minha consciência que era mesmo pra ser assim.

É muito complicado, ele não está habituado.”

“...depois o professor disse pra mim, ela (ele) tem boa nota, porque ela (ele) trouxe certificado da Guiné, a que mostrou...pra, quer, pra quela quer classe. Ela disse agora quela (que ele) não consegue passar pra outro ano qué pra prender más melhor. Causa de

língua! Ela (ele) pode escrever, manda quadro, mas quando professora dela (dele) explica ela (ele) não percebe! É isso. Professora explica ela (ele) não percebe nada!”

“...veio casa qué dé língua. A professora até disse é bom aluno, estuda muito, aprende a fazer atenção na escola, pra não percebe qué língua!”

“Ela(ele) vai buscar notas, tá lá, ...só no caso qué língua, não pode passar qué ano, qué ano na pode passar qué língua!”

SC 9- Filhos em situação de escolarização com alguma dependência económica fora do país.

“Ele às vezes ele, ele sempre pede, à gente pede.  
É, às vezes ele sempre liga, diz que não tem dinheiro para pagar propina.  
É...pronto, eu digo, se eu tiver, eu mando!  
Mas eu, propina aqui sai vinte euros.  
Porque ele paga nos desconto.  
Então não é coisa de sempre, todo o mês, todo o mês.  
Eu acho que não é, porque às vezes ele tem um mês, dois meses, ele não diz isso.  
Às vezes eu tenho que falar que também apoia ele! Ele tá, tá a fazer... Um luto... Uma luta.  
E todo ano já sei que ele, que ele, todo ano já sei que ele me vai pedir qualquer coisinha! Eu também faz esse esforço para. Às vezes eu faço esse esforço porque ele precisa querer, mochila, lápis...  
Eu acho, eu penso que ele não está com muito ilusão. Eu penso que ele não está com muita ilusão de comprar coisas cara!  
Porque eu penso que o que ele disse, que eu pergunto ele se isso. Se isso lhe dá, e ele, ‘sim’!  
Eu penso, o que eu pensar ... necessidade, um”x”dá? “Sim”.  
Por exemplo, tipo, por exemplo, eu dizer assim, tipo: Trinta euro, dá?  
Ele diz, ‘sim’.”

C 2- Expetativas dos educandos face à escola.

SC 1- Referência ao educando querer prosseguir os estudos.

“Ela (ele) disse continuar. Gosta muito pra estudar, até pediu pra fazer curso em cima, pra estudar pra fazer o curso.”

		<p>“Ela (ele) diz que é pra fazer um curso. Se fazer até três curso, quatro curso, pra ela (ele) pode aprender.”</p>
	SC 2- Referência ao educando que não quer ir à escola.	<p>“O (nome do filho mais velho) já não quer ver nada com a escola. Ele quer ser futebolista. Ele era o melhor aluno da professora Adelina, no 1º e no 2º ano. Então ele começou a ver essa história do Messi e do Cristiano Ronaldo e dos médico.”</p>
	SC 3- Raciocínio do EE face às argumentações do educando para não ir à escola.	<p>“-...Ele até perguntou à médica. Dá pra ser médica?          Se uma pessoa anda atrás da bola e ganha bilhões e bilhões, ficar a curar doentes não ganha um!...”          -Mas o Cristiano Ronaldo estudou!          -Estudou agora!          -Não, não, ele estudou no sporting!          -Ah estudou?          -Ele aos 11 ou 12 veio da ilha da Madeira e veio para o sporting, veio para um centro que o sporting tem para meninos, que vêm de várias partes do país, ficam longe das famílias... O Cristiano Ronaldo estudou como qualquer aluno ...,mas é obrigatório em Portugal! O próprio clube podia ser processado, não pode ter meninos...          -...Analfabetos.          -Isso mesmo!”</p> <p>“-Também há aí muita gente doutorada, desempregada!          -Mas não é essa a questão! Estou é a dizer que para ser futebolista tem que estudar.          -Ele tem que estudar.”</p>
	SC 4- Soluções encontradas pelo EE.	<p>“Eu até tirei ele da bola, porque estava a não querer estudar.”</p>
C 3- Percepções sobre a escola em Portugal.	SC 1- Referência à escolaridade obrigatória.	<p>“E criança é mesmo obrigado a ir a escola, se não vão, as pessoas, segurança social ou lá o que é, vi a cas de pessoas, insiste, faz pressão.”</p> <p>“E filho pode ir. (Diz com convicção!)          Filho pode ir para a escola. (Diz com convicção!)”</p>

---

	<p>“A lei obriga senhora, a que o seu filho até aos dezoito anos tem de estudar.</p> <p>-Claro. Ma não, é a lei, é a lei. Mas isso depende da família. Porque há muitos miúdos nem décimo segundo, tem pessoas que até à quarta classe desistem. Eu já sei de cigano não estuda.”</p> <p>“Além de ser a lei de Portugal é a lei da minha casa.</p> <p>-Qual?</p> <p>A de estudar!”</p>
SC 2- Referência a participações do estado.	<p>“E pronto, eles têm abono deles, pode ser pouco e si mães não têm condições, mãe podi fazer um pedido, vão ter esse apoio para criança estudar...”</p> <p>“Eu tenho o ASE (Ação Social Escolar), só que o que veio recentemente não recebeu, porque pronto, antes era possível só com o passaporte Cabo Verdiano, a pessoa ia na segurança social e consegue...mas depois entrou uma lei que pronto, não aceitam mais, o meu filho já está cá há um ano, eu só no mês passado é que consegui documento pra ele e levei-o na segurança social mas não sei se ainda vão dar.”</p>
SC 3- Referência a outros apoios.	<p>“É mas aqui, todo ano, a assistente social dá um apoio, que é para a gente, é pouco, mas dá prá comprar mochila pró nosso filho.”</p> <p>“Aqui criança comi, o pequeno-almoço, toma café.”</p>
SC 4- Melhores condições para estudar que no seu país de origem.	<p>“Eu penso que aqui há mais possibilidades de estudar que em nossa terra, sim.”</p>
SC 5- A escola como lugar de oportunidades.	<p>“...ele tem isso, e tem tantas...eee...portunidade, na escola.”</p>
SC 6- Referência ao mau comportamento dos alunos.	<p>“...e também uma coisa que eu reparo aqui muito em termos do comportamento das crianças aqui, ... de umas coisas que eu vejo lá no trabalho, os miúdos, a maioria que eu</p>

vejo é lamentável! ..., mas os miúdos aí, a maioria comportam muito mal.”

“Eu aqui já ouvi histórias de miúdos que bateram em professores...”

“Discutem com professores, mandam palavrões, eu vi lá mesmo no (nome de associação), miúdos adolescentes já crescidos, ficam a mandar palavrões, falam na língua Cabo Verdiana, sabem que a professora não percebe, ficam a mandar palavrões, falam coisas e não há respeito nenhum, eu acho uma coisa!...É uma coias que me toca muito!”

“...,mas aqui os miúdos não ligam pra isso. A maioria é o que eu vejo.” (refere-se ao respeito pela comunidade educativa)

“É o que eu vejo, infelizmente é uma pena!”

SC 7- Causas do mau comportamento: A abolição dos castigos corporais.  
SC 8- Referência à comunidade educativa.  
(Forma geral)

“Portam muito mal, porque eu não sei, se é aquela parte daqui o não podem bater nos miúdos, essas coisas, que abusam.”

“Muita coisa, muita coisa, sei que quem trabalha numa escola, desde os professores aos auxiliares, a direção, que é uma tarefa muito, muito árdua! Fiquei a saber isso.”

SC 9- Referência à experiência de trabalho na escola.

“Não conhecia, quer dizer, conhecia, mas não trabalhava..., mas depois comecei a trabalhar aqui numa escola e comecei a ver melhor.”

SC 10- Desconhecimento do sistema de ensino Português.

“Sabe quantos anos os meninos estudam cá em Portugal?  
Não.”

C 4- Experiência de escolarização em Portugal.

SC 1- Percepção positiva da escola.

“Por acaso eu gosto muito dessa escola. Ainda não tive problema.”

“E eu devo tudo à escola, a esta escola principalmente, porque ajudaram muito.”

“E a mãe dá-se bem com a escola ou mal?  
-É.

Se a mãe se dá bem com a escola ou mal!  
-Dá bem, é.”

---

SC 2- Referência à aquisição de conhecimento, aprendizagens.	<p>“Da escola recebem aprendizagem, conhecimento.”</p> <p>“Está a dar bom porque ela está a aprender muito.”</p> <p>“Está a aprender muito!...Sabe muito!”</p>
SC 3- Referência aos níveis de organização do educando.	<p>“Melhorar? A filha? Ou?</p> <p>- Sim, A filha, sim. É precisa organizar meus filhos, ajudar, para eles ser bom alunos.”</p>
SC 4- Referência às amizades.	<p>“Ah...e amizade também.”</p>
SC 5- Referência à educação.	<p>“Educação, não é?”</p> <p>“...a escola pode dar muito aos meus filhos porque eu em casa educo-os, mas a escola também educa. Educa e muito! Porque eu antes de vir trabalhar prá qui já tinha os meus filhos aqui a estudar.”</p>
SC 6- Referência aos professores.	<p>“À professora ‘M’ que já não está cá. Foi professora do meu filho, que ajudou muito mesmo. Meu filho já sabe como é que ele. A professora ‘N’, a professora ‘O’ que foram professora da minha filha, não tenho nada pra dar, nada pra dar porque ajudaram muito mesmo, muito, muito.”</p> <p>“A professora (nome da professora) é muito boa professora, ensina muito bem.”</p>
SC 7- Referência às auxiliares.	<p>“Ela (filho) fala muito, mãe auxiliar já saiu, colega bate na mim, vei explicar pá auxiliar. Auxiliar é boa pessoa. É assim, porque auxiliar presta atenção pra elas (eles). Ela chego lá pergunta pra ela, ela disse tá ótimo.”</p> <p>“Mas ele é louco mesmo pela bola. É louco mesmo! Dá um intervalo, se uma pessoa não der conta, eu já disse à Fátima, auxiliar lá. Fátima, esse miúdo é louco pela bola, olha, qualquer coisa ele empurra na escola. Porque ele às vezes não dá conta mesmo, a bola assentou lá em cima no telhado, ele foi buscar!”</p>

SC 8- Referência à alimentação para os educandos.	<p>“Por exemplo temo... dão comida.”</p> <p>“Depois vão para a escola e o almoço e tem lanche. Tem tudo. Prá mim, tem tudo!”</p> <p>“E a sua filha toma as refeições na escola, é? -É.”</p> <p>“Eles queixam-se muito da refeição. ‘Oh mãe, a comida não presta! Não presta! Não. Hoje não tomei a sopa, não estava boa e já não presta. Ah, mãe’ ...é conforme. Não é mania.</p> <p>Quando estou aí na rua as outras também queixam. Porque eu às vezes dou aqui uma saltada às 15.30, na hora do intervalo eu pergunto no grupo todo. ‘Ai, a comida hoje não prestou, não prestou!’”</p>
SC 9- Referência ao tempo de permanência na escola.	<p>“Mais tempo. Às vezes eles chegam em casa seis da tarde, ou os pais, os pais hoje em dia chegam às oito e depois ainda tem que fazer o jantar, tem que dar banho, tem que...às vezes aquilo é uma correria dentro de casa, ainda por cima com três filhos. Eu acho que é mais tempo.”</p>
SC 10- Referência aos Materiais escolares.	<p>“...dão apoio de livro, de coisas escola...”</p>
SC 11- Referência ao Magalhães” (no âmbito do Plano Tecnológico das Escolas).	<p>“Por acaso, eu “ques” que queria que me ajudasse nisto mesmo, teve um ano que eles davam um computador, para as crianças, mas agora não dão.”</p>
SC 12- Referência ao Serviço de Psicologia e Orientação.	<p>“Tem que ajudar, eu já disse que ... Por exemplo, se eu encontrar um psicólogo da escola...”</p> <p>“Eu gostava mesmo muito de ter um psicólogo.”</p> <p>“Mas ele não tem problemas, mas eu acho que está muito agressivo.”</p> <p>“Eu tenho ajuda, eu tenho ajuda, na escola, pessoa vê ele, fala com ele, ele tem psicóloga...”</p>

	“Eu penso assim, quando, pronto, tipo ele tem essa psicóloga, tem a psicóloga já marcou para falar comigo.”
SC 13- Referência a instituições de apoio a alunos com NEE.	<p>“Depois falar com ele, falar comigo tem que fazer, falar comigo um dia e ... pronto.”</p> <p>“Eu...pronto, mais ou menos é isso, eu, o que eu queria, que acontecesse com a (nome do 3º filho) ... tinha uma escola mesmo apropriado para ele, como tipo crianças igual a eles, não sei se ia haver! Isso já disse.”</p>
	“Porque eu não quero que ele cresça assim para acabar uma vida mal.”
SC 14- Referência à Orquestra geração.	“Por exemplo, o meu filho mais novo, ele anda na aula de música aqui...”
SC 15- Queixas face à escola.	“Às vezes eu penso que às vezes dão a ele muitos mimo, também aqui na escola.”

#### **Tema 8- Relação casa-escola: Ser encarregado de educação em casa.**

<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Unidades de Registo</i>
C 1- Ser encarregado de educação.	SC 1- Afirmção de ser EE.	<p>“Aliás, eu sou encarregada de educação dos meus filhos desde que nasceram.”</p> <p>“Sim, Para mim, encarregado de educação é...”</p> <p>“O sr. é o encarregado de educação da (nome da filha) . -Sim.”</p> <p>“Sou encarregada de educação, mas não sei se estou a educar bem!”</p> <p>“É mais a mãe, que é mais a mãe, que agora está mais tempo com a mãe. Desde o primeiro minuto que faço parte. (o pai)”</p> <p>“A mãe tem mais, tá mais sempre perto da escola, porque eu quando estou a trabalhar às vezes bem posso querer vir, mas às vezes é quase impossível. E aquele meu horário das 17.00 às 20.00 é quandooooo é mais complicado e por isso quem vem mais é a mãe. Eu tento sempre vir.”</p>



---

	<p>“A Maria é a Encarregada de Educação do Élio. Sim.”</p> <p>“Mas a senhora é Encarregada de Educação da pequenina. -É”</p>
SC 2- O que é ser EE.	<p>“Quer dizer Não é assim tão fácil, porque isso dispõe uma grande responsabilidade, a pessoa tem que saber, tem que conhecer, (arrasta a voz) ...”</p> <p>“Supõe uma grande responsabilidade, que eu antes não tinha e que agora já tenho.”</p> <p>“Para mim ser encarregada de educação...é seguir os filhos, não é? Porque um encarregado de educação tem que estar a par dos, de tudo, dos filhos. Temos que estar sempre atentos, acompanhar e tudo o resto.”</p> <p>“Pra mim não é difícil! Não pode ser difícil, não!”</p> <p>“É uma obrigação acompanhar o meu filho porqui tem que ser uma encarregada exemplar, tem um, como é que eu digo?”</p>
SC 3 – A importância de saber educar.	<p>“Eu acho que eu devia ser, assim, muito bem-educada para educar meus filhos, não sei como é que eu vou-lhe explicar.”</p> <p>“Saber educar os meus filhos bem! Para eles criar bem-educados!” (Diz com convicção!)</p> <p>“Porque eu, é uma coisa que eu tem na minha casa! Eu encontrei a minha mãe assim. Eu gosto de pessoas educados! Eu também entendo essa coisa! Eu gosto de pessoas educadas, eu gosto!”</p> <p>“Não pode porque está comigo na minha casa eu tenho que saber educar ele, né? E ele, ele ainda é um menino bem educadinho”</p>
SC 4- O que é educar.	<p>“Mesmo que o pessoal for mindinho, mesmo que o pessoal for bandido, desde que ele educado, eu gosto dele, se ele for educado!”</p>

Porque ele é educado. Esse pessoal for o que for, educado, eu gosto dele!”

“É por isso que eu às vezes...eu coiso assim. Eu gosto de pessoas educado. Eu não gosto de criança mal-educado! (afirma com convicção) Eu, a necessidade que eu tenho é ... É..., educado, educação. Educado, deve ser na minha língua, educação. Eu gosto de pessoas com bom educação.”

“Isso, sabe respeitar as pessoas, sabe estar em sociedade, sabe estar, sabe estar numa sala de aula.

Sabe estar num posto de trabalho! Sabe estar num todo!

Sabe entrar e sabe sair!

A minha língua! Eu agora lembrei-me da minha prima, a minha mãe disse assim, a pessoa tem que saber entrar e que sair!”

SC 5- Dificuldades em educar.

“Eu ando muito nervosa, muito chateada, às vezes...e às vezes eu grito eles, eu chateio com eles, eles às vezes, às vezes...sim, eee...não fala comigo! Não me diz nada. E essas coisa.”

“Mas eu ...eu penso, que pronto, na educação. Mas isso eu quê, por coisa de quê? É porque perde a paciência!”

“...e a gente diz uma coisa em casa e depois ele já vem diz outra porque ouviu o colega dizer depois fazem perguntas, porque ouviu o colega dizer e a gente... a vida é um bocadinho complicada e...” (não conclui).

“Porque eu já disse a ela. Ela, ele tem um pai aqui, mas eu prefiro procurar uma pessoa para me ajudar com ele..., mas nas mãos da professora (nome da professora) eu já sei que...está bem.”

“Então, o pai também trata ele bem, cuida bem dele, mas é totalmente diferente, ...pronto, é diferente. Pode estar tipo a fazer essa coisa, que o pai pode deixar fazer. E eu não!”

“As meninas são mais, como chama? Lá na minha terra! ...ai...Os rapazes são mais

calmos, as mininas são mais sabichonas!  
Sabem tudo! Depois com vontade de ficar  
pessoas grande!”

“A minha filha: ‘Ai mãe estou com vontade de  
ficar adolescente!’. Adolescente? (rimo-nos)  
Com sete aninhos!”

SC 6-  
Reconhecimento  
de que nem  
sempre se educa  
bem.

“E é gentes que os filhos pedem tudo e a gente  
sacrifica e dá mal, pode ser.”

C 2-  
Responsabilidade  
em acompanhar  
o educando fora  
do espaço  
escolar.

SC 1- Implica  
acompanhar a vida  
do educando no  
dia-a-dia.

“E eu disse: Filho, não é essa a educação que  
eu te dou!”

“...estar sempre atento, na educação deles,  
estar sempre atento naquilo que eles  
precisarem, estou sempre a ir...a (silêncio)  
como se diz... tou aí sempre, que eles sabem  
que podem contar comigo a qualquer hora que  
precisarem.”

“para o bem e para o mal, eu digo assim à  
minha filha mais velha, que os outros ainda  
não percebem, que tudo o que eles precisarem  
e estiver ao meu alcance, que eu estou aí.”

“...porque graças a Deus, os meus filhos, dou  
uma boa educação, sinto que eu dou.”

“...tem que começar de casa...”

“...,mas tento sempre tar, sempre a  
acompanhar eles.”

“Quando estamos cá é para os nossos filhos  
completamente.”

“Nunca, desde.....ele também ele é uma  
criança que não teve aquela coisa de tar a  
gritar com ele! E eu não gosto, eu não gosto  
que ninguém grite com ele, porque senão vou  
chorar.

Com a ansiedade aí que eu tenho, eu choro,  
não gosto!”

SC 2- Referência  
ao

“Não tenho problema com ele de levantar, e de  
estar a gritar com ele (finge que grita o nome

acompanhamento no acordar, deitar, higiene, alimentação.	do ilho, está na hora, está na hora!). Não, ele sabe!” “Ele prepara o banho dele à noite.”
SC 3- Providenciar ao educando bens materiais e o afeto.	“Tudo, as roupinhas dele, de manhã ele já sabe, levanto, veste, prá casa de banho, lava os dentes, e já está! E ele faz as suas coisas praticamente sozinho.” “Ah, eu disse a ele, a mãe já tá a poupar, a mãe já dá sapato, já dá comida, a mãe cuida de ti, a mãe dá maminhos. Isso já é muito! Dá muita coisa!” As outras coisas, vem um de cada vez!”
SC 4- Acompanhar as fases de desenvolvimento do educando.	“E não sei se a (nome da neta), ela nasceu com esse problema por causa dos pais, durante a gravidez, problemas...que tiveram, acho que é isso mesmo que é mesmo que pôs a miúda a ficar assim. Mas pronto, e... (respira profundamente).”  “O (nome do filho mais novo) é que me parece que me vai dar aí dor de cabeça, estou a ver, no fim do ano tem aí onze anos, vem aí a adolescência, olhe, não sei!”
SC 5- Identificar problemas de saúde do educando e fazer o acompanhamento ao médico.	“Pensa-se um bocadinho, porque ela agora está a ser acompanhada pela doutora ‘V’, porque...eu detetei que ela é uma criança muito...não sei bem dizer, que é uma criança hiperativa! É muito...Não pára um segundo. De manhã ...até no outro dia ao dormir, assim aos safanões, não sossega e eu...disse, isso não é normal!”  “E então está a ser seguida já desde o início do ano pela doutora ‘V’, até que ela achou. Iniciou-se no ano passado um tratamento.”  “Ali, quando é um é outro! Quando um adoece, quando está a ficar melhor, já sabemos que o outro vem a seguir. É tira e queda.”
SC 6- Organização da vida familiar em função dos educandos.	“Ele está-se a adaptar aqui... Eu estou a sentir a coisa um bocado tremida! ...Tou, tou! Tou a ver assim não sei...estou com muito medo! Por isso mesmo ... porque eu não o ponho lá no Cacém, porque estou aqui durante o dia, e

aqui estou mais perto dele, do que ali. Ali, saímos dali de manhã cedo e chego quase à noite. Por isso não dá. Prefiro gastar mais dinheiro nos transportes e ele estar ao pé de mim. Vem de manhã comigo, vai à tarde comigo, porque é uma idade um bocado perigosa.”

“E preferiu então o Cacém, optar pelo Cacém! -Não, prefiro ele estar aqui e a gente...”

“No (nome de associação dentro do bairro), pois, portanto a senhora trabalha aqui no (Nome da associação) e está próxima. Portanto, estão próximos um do outro? -Sim. É por isso mesmo, alguma coisa, já a escola já me telefona e qualquer coisa eu estou aqui perto! Ir daqui para o Cacém é um bocado longe!”

“Todos estiveram aqui, nunca estiveram no Cacém! Já a mãe da (nome da neta), mudei para o Cacém logo quando mudámos para lá, mas foi só ir e voltar logo porque ela não se adaptou com a escola. Tive que mudar logo para aqui! Ela na altura até estava aqui...”

“...Hoje em dia não, praticamente os dois têm que trabalhar. ...Agora os filhos estão mais tempo na escola que em casa, completamente.”

“Agora estou de baixa tenho tempo todo livre e tou sempre com eles e, e coiso, mas, mas quando da vida normal, não, mesmo ao fim de semana eu trabalho.”

“...,mas hoje em dia ainda é muito complicado, com os horários que tenho e tenho que trabalhar, porque...mas é mesmo complicado por causa do horário.... e às vezes também é o cansaço...”

“Os pais trás dos filhos, tem que sair todos os dias pra trabalhar, e isso é difícil! Os pais não conseguem controlar os filhos em casa, não dá, não dá, sair de manhã... Sai de casa de manhã e entra à noite.”

“Tem aqui, tem minha mãe. A minha mãe passa as suas férias, mas está junto comigo.

Leva a minha filha prá escola quando vou pró trabalho.”

SC 7- Referência a acompanhar o educando em atividades fora da escola.

“Por exemplo, ainda assim, hoje vou buscá-lo mais cedo porque tem catequese!”

### **Tema 9- Ser encarregado de educação: no percurso casa-escola.**

<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Unidades de Registo</i>
C 1- Acompanhar o educando no percurso casa-escola.	SC 1- Referência aos receios no percurso entre a casa e a escola.	<p>“E ali, não é só a escola..., depois pra acompanhar pra escola.”</p> <p>“Eu não falar que os meus são santos, às vezes julgamos que estamos a dar uma boa educação, mas às vezes quando sai de casa estão se relacionar com os colegas da escola e não sabemos o que é que acontece, mas ao menos temos que lutar, ao menos para dar o melhor pró nosso filho, é isso.”</p> <p>“...e na escola também caminho da escola digo pra não falarem com pessoa estranha, tenho muito medo, muito medo.”</p> <p>“Porque a minha preocupação, nunca se sabe o que acontece, não é? Temos que ser pessimista, né? Pronto, todo cuidado é pouco! Por isso, é isto!”</p> <p>“Acompanhar desde a saída de casa à escola, acompanhar tudo, quer dizer, acompanhar tudo não posso né? É levar. Os pequeninos conseguia levar, mas a pequenina agora tem 14 anos e ele 12 anos, vai. Já vão sozinhos prá escola. Tou a dizer, acompanhar, espaço, o que é que eles fazem. quando saem dentro de casa até que entra na escola.”</p> <p>“Agora se não tem respeito, criança vem fazer mal a criança na rua é porque não tem educação na casa!”</p>
C 2- Referência ao contexto socioeducativo.	SC 1- Preocupação com o contexto socioeducativo.	<p>“Às vezes é também, a única coisa que posso reclamar da escola é, e sou sincero, moro aqui na Damaia e aqui a Damaia de cima, não tem nada a ver com a Damaia de baixo, depois tem</p>

	ali (nome do bairro) e às vezes é o meio ambiente. O ambiente da escola, às vezes as outras crianças...”
SC 2- Referência à Integração do educando na escola que se estende às relações entre colegas fora da escola.	<p>“Pronto, e diz pra mim. Onde eu tava no... ele viu, era portuguesa, menina. Menina diz assim:</p> <p>- ‘Olá (diz o nome do filho)!’</p> <p>E menina parece mais crescida, mas pode ser colegas.</p> <p>- ‘Essa menina é quem?’</p> <p>- ‘É minha colega de escola mãe! Ela é amiga, ela é amiga, ela é amiga.’</p> <p>- E depois ela viu mais um, é branquinha, branca também, tava muito lá! Escutei ela assim, estavam uns quantos, escutei assim:</p> <p>- ‘É mãe, é tua mãe?’</p> <p>- ‘Essa, mãe, é minha colega de escola.’</p> <p>- ‘Mas ela não é amiga?’</p> <p>- ‘Ela não é amiga.’</p> <p>- E depois outra vez assim, fez assim. (a aluna acenou).</p> <p>- ‘É mãe, ela é amiga! Ela cumprimentou!’”</p>

### **Tema 10 - Ser encarregado de educação: na relação com a escola.**

<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Unidades de Registo</i>
C 1- Acompanhar na escola.	SC 1- Acompanhar o educando.	<p>“É a primeira vez então que está a acompanhar um filho na escola?</p> <p>-É a primeira vez.</p> <p>E como é que é essa sensação?</p> <p>- Não, fica mesmo nervosa, por qualquer coisa ...porque eu na ultima o fi...e agora estou com o (nome do filho) e eu sou sozinha.”</p> <p>“Como é que o sr. sente isso. É fácil para si? Não é fácil?</p> <p>- Não, não é fácil...Não é fácil. Consegue, mas não é fácil.</p> <p>O que é que o senhor faz para ela ser uma aluna, uma aluna... séria?</p> <p>- Eu sempre fala com ela.... Eh. Às vezes acerta outras vezes não acerta.”</p>

---

		<p>“O meu papel é estar presente e eles sentir que o pai está com eles. E depois com a escola, faço a possível pá vir. Estou atento e tenho que ter em consideração.”</p>
	SC 2- Controlar o horário.	<p>“Mas eu estou com atenção ao horário dele de ir para a escola, sai da escola, vai para (associação) tenho sempre o horário dele em cima da ..., mesmo no ATL, está...”</p> <p>“... E ele tendo o horário de, de moral ocupado, ele já fica mais ocupado. Que é para ele não estar aí muito... sozinho.”</p>
C 2- Relacionamento do EE com a comunidade educativa.	SC 1- Referência à sua relação com os professores titulares de turma e diretores de turma.	<p>“Tenho uma boa ligação...com o professor ‘X’! Respeito muito como pessoa, como professor!”</p> <p>“Dei-me muito bem com a ‘Z’. Porque o (nome do filho mais velho) houve uma altura que teve de ser mudado com a ‘Z’. Porque estava com a ‘L’, lá no pré-escolar!”</p> <p>“Com o professor ‘H’.”</p> <p>“Mas pronto, mas durante o resto do ano, foi a professora era muito boa, a professora ‘I’.</p> <p>“...e a hora que ele atende, é um bocado chato, porque estou a fazer os almoços e não dá!”</p> <p>“Não, eu na quarta-feira vou mesmo tirar o dia, para vir cá e para falar com ele um bocado e tenho outras coisas a tratar.”</p> <p>“A ver se falo com ele melhor para ver o que é que ele diz, o que é que ele acha, como é que ele está a interagir aqui... para eu saber como é que ele anda.”</p> <p>“Quando o professor chama eu venho. - Vem. E depois quando o professor fala consigo...o sr. fica só assim, ouviu, já está ou faz mais alguma coisa depois? Não. -Não faz nada? O professor faz... Tá a ver se eu”cordar”fica assim. Se não cordar eu falo. Eu cordar com o que o professor fala... -Se está de acordo?</p>



Não falo...Quando eu estive há pouco com o professor, a diretor de turma. Não preciso falar.

-Se estiver de acordo não precisa falar com ele. Ah! Está bem! Já percebi. Está bem!”

“E ali pelo menos nos anos anteriores nas outras escolas nunca tive problemas com professores, ahh, foram sempre pessoas atenciosas, ehh, não, não problema e espero não ter!”

“...em parte é o que eu digo, eles passam muito tempo aqui na escola e ela por vezes dá mais atenção do que nós.”

“Por exemplo, eles quando estavam no infantário tiveram, tiveram problema com a fala, ficaram um bocadinho atrasados e nisso tivemos que chegar a um consenso com a professora e depois tivemos que meter na terapia... aos dois, por acaso foi aos dois.”

“Sim, sim, costumo falar. Ainda há bocadinho estive com ela, foi ela que me ajudou a lembrar-me do seu nome....  
Sim, sim, estou sempre em contacto com a professora. (do 2º ano)

“É na turma da professora (nome da professora), eu entrego nas mãos dela.”

“...nas mãos da professora (do 2º ano) eu já sei que...está bem.”

“E em termos com a professora Luzia, eu estou sempre a pedir a ela apoios.  
Se ele está a porta bem, se ele não está a portar bem, se ele presta atenção, porque ele no primeiro ele era ...agora está com mais responsabilidade.”

“Tá bem. Muito bem. Desde o primeiro ano e agora eu fui a reunião e a DT, diretora dela disse, ó (nome da entrevistada) , não precisavas vir, já sabes como é que ela. Isto é no sentido pois que ela não tenho nada a apontar! Ela foi sempre assim! É assim mesmo, desde o 1º ano!”

“É a (nome da professora titular de turma).  
Não há. Doente.  
Tá lá um professor. Eu esqueci do nome.”

“Falou com ela?  
Falei com ela quando escola abriu. Mas ainda não! Ainda não falei. Ainda não falei da menina.  
Eu tenho que ir lá.”

“Na escola qualquer coisa que tenha atividade ela (professora) diz pra mim, vem.”

SC 2- Referência à relação com a professora coordenadora da escola.

“Chegamos uma altura que tivemos de pedir para o tirar dali.” (Referência implícita)

“...Uma das vezes que fui para a escola perguntaram-me pelo (filho mais novo) e eu expliquei que situação se estava a passar! Então levaram-me à diretora. Que agora é a diretora...” (Refere-se à professora Coordenadora)

“Mas isso não é, a professora disse que era...que no primeiro ano, ele foi bom aluno, está tudo bem.”

SC 3- Referência às atenções recebidas por parte da comunidade educativa.

“E pessoas vêm ter comigo: Mãe, não é preciso preocupar, compra o mais essencial, depois quando puder compra outro. Mãe, se temos alguma coisa aqui...”

SC 4- Referência às mudanças de ciclo.

“Não sei, eu ... (silêncio) eu não sei dizer, eu aí no ano passado, senti um bocado, aqui, um bocado, ou seja, no ar porque no primeiro mês que ele entrou na escola, partiu o braço, em setembro do ano passado! Eu fiquei um bocado assim ...”

“É uma diferença enorme! E depois não está sempre aquela pessoa, sempre ao lado deles! É diferente!”

SC 5- Referência à sua participação na escola, em atividades promovidas para EE.

“E já me deu uma oportunidade no primeiro ano. Ele convidou-me a ler uma história para os miúdos. Fui, li a história, pedi a opinião dos miúdos, o que é que tinham entendido da história. Com poucas palavras tentei explicar o que significava porque o livro que eu escolhi, eu acho que era: O quanto gosto de ti!”

	SC 6- Referência às reuniões na escola.	<p>“Eu vou sempre às reuniões, gosto de saber sempre o que se passa.”</p> <p>“Compareço sempre! Só não compareço quando é, ou é em cima da hora, ou tem uma coisa assim muito importante que eu não posso mudar.”</p> <p>“Aí eu mando recado. Olha. Ou outro dia, ou não dá, mas faço os possíveis para ir às reuniões.”</p> <p>“Fui na reunião, na reunião está sempre muita gente, muita gente quer falar...”</p> <p>“...já fui prá escola, já fui a reuniões por causa de...pronto, das notas, mas isso é normal porque afinal estão na escola pra aprender, ahh e pronto.”</p> <p>“Tenho de estar atenta, às reuniões...”</p> <p>“Porque eu sempre frequentei escola! Nas reuniões, tudo mais, quando eu não podia mandava minha mãe mesmo só pra marcar a presença. Que é muito bom ter uma presença sempre, e...”</p> <p>“Sempre que for chamada eu vou, às vezes, vou sem ser chamada, não é? E tenho uma relação muito próxima também com a outra escola.”</p> <p>“Primeira vez que ela (ele) entrou aqui na escola, é dois vezes veio prá reunião ...”</p>
C 3- Incumprimento dos deveres por parte de EE.	SC 1- Ausência na relação presencial com a escola.	<p>“Olhe, eu assim, da relação com a escola?”</p> <p>-Sim, da relação com a escola.</p> <p>Sim, por acaso ainda não estive lá, só quando (nome do filho) chega a casa pergunto sobre os trabalhos da escola, se está bem, ou se professora ‘B’ precisar alguma coisa, telefona pra mim, ‘vem cá’.”</p> <p>“Pois. Mas isso o diretor de turma pode explicar!</p> <p>-Não, eu às vezes...</p> <p>-Porquê, porque é que não vem?</p>

“Não, porque eu não...depois eu vou perguntar isso, mas ...

“O que é que lhe diz a professora da (nome da filha)?

Esse ano? A (nome da filha)?

Sim.

-Esse ano ela não disseram, na.

E no ano passado o que é que lhe disseram?

-Ano passado também.

Também não lhe disseram nada?”

“Eu não vou à escola pa perguntar.”

SC 2- Ausência na matrícula do educando.

Mas é a senhora quem faz a matrícula, por exemplo, do seu filho? É a senhora que vem cá?

No primeiro foi a professora “B”, foi a professora, foi a própria professora, é a professora que faz.”

SC 3- Ausência do EE nas festas da escola.

“Não, por acaso eu não, eu ainda não veio para uma festa.

-Ainda não veio cá a uma festa?

Quem, foi no dia um de junho, veio, foi o pai e o irmão

-O pai e o irmão. Está bem, pronto, vieram eles. A senhora não veio, pronto.

-Não tem tempo. (ri)”

SC 4- Ausência de um empenho dos pais no acompanhamento e na educação dos filhos.

“Os pais estão a ser hipócritas!

Eu sei perfeitamente como é que metade das crianças (diz nome do bairro) andam! Às vezes são 23.00 horas eu vejo grupos de criança a andarem pelo bairro! Onde é que está o pai? Onde é que está a mãe?”

“...falo porque há pais que não ligam pra isso, os miúdos chegam da escola, não ligam, não perguntam como é que correu o dia, mesmo que acontecesse alguma coisa eles nunca hão-de saber.”

“Às vezes há pais que não ligam tanto o que a professora diz, mas por acaso eu e a mãe deles, tentamos sempre.”

SC 5- Ausência de respeito do EE pela comunidade educativa.

“E outra coisa, eu vejo ali pais que se acontecer alguma coisa na escola vão à escola, fazem escândalo, e dizem palavras obscenas e

		isso estão lá a incentivar os filhos a fazer pior.”
	SC 6- Falta de organização da vida do EE e os compromissos assumidos face à escola.	“...e eu ontem tava mesmo a falar com ele que ele vai ter que deixar porque agora escurece muito rápido e eu nesse horário tou no trabalho já alguns dias que eu vim aqui ter com ele, mas nem sempre dá, e eu disse a ele, vou falar com a professora depois quando o tempo mudar podes vir.”
C 4- Responsabilidade em acompanhar a vida escolar do educando.	SC 1- Referência à relação professor/ aluno (s).	<p>“Mas a ‘L’ é uma pessoa muito flexível. Muito mesmo. Ela não...Digamos que a ‘L’ precisava de ter mais pulso. Porque os miúdos já viram que a ‘L’ é extremamente flexível.”</p> <p>“E ele está a ficar coisa. Eu em casa não ...eu falo com ele, faz os trabalhos, chega na escola...a professora ‘B’ tem ele de castigo.”</p> <p>“Eu, os meus filhos por exemplo, eu falo com eles sempre, respeitam a tudo e a todos! Precisamente os professores, colegas, há colegas se vêm que não dá pra se relacionar não se relaciona. Mas tem que falar com todos, porque todos são colegas...”</p>
	SC 2- Referência à atitude do aluno face aos estudos e às oportunidades dadas.	<p>“Desde que os meus filhos e quer. Desde que eles façam diligência pra prender. E receber o que têm pra dar a eles. Que há muita chance que a gente não tem!”</p> <p>“Claro que os filhos pode ter, se o filho quiser, pode ter essa oportunidades.”</p> <p>“Eu acho qui, eu pronto, também depende do aluno também. Eu acho que ele vai ter tudo o que eu não tinha.”</p>
	SC 3 – Referência ao comportamento do educando/ ou de alunos no espaço escolar.	<p>“E o (nome do filho mais velho) estava a começar a faltar ao respeito à ‘L’.”</p> <p>“Os outros faziam e ele ia atrás!”</p> <p>“Agora é que eu estou a ter um bocadinho de problema, por causa de (nome filho mais velho).”</p> <p>“Está com o comportamento um bocadinho...”</p>

“...no segundo ano é que está com um comportamento diferente.”

“Hum, aqui na escola, em casa ...em casa...Ele não faz nada, mas todo dia que eu chego em casa tem queixa dele.” (por parte da escola).

“..., mas só que há uns que abusam muito e eu confesso que eu tenho muito medo.”

“...eu por exemplo nunca tive razões de queixa dos meus filhos, tipo pra ouvir queixas, ou qui portaram mal, quer dizer...”

“Eu não tenho tantas razões de queixa em termos disso e espero não ter até eles terminarem.”

“E a mãe perguntou?

-Sempre a (nome da 4ª filha) porta-se bem.

-Primeira vez este a, na, já na está a portar bem.”

“Passar saber como se passa com ele, como se está a comportar, o que é que fez, o como é que se comporta na sala de aula, é importante. O comportamento, como é que ele se está a dar com os colegas também...”

“A vida é uma caixa de surpresas, porque eles estão assim e de repente podem mudar o comportamento e chegam a uma certa idade, que às vezes a mãe ou o pai já não aguentam mais dar educação porque os miúdos estão mesmo a ser rebeldes. Mesmo cá na escola notam.

Conforme cresce. O (nome do 1º filho) por exemplo, era muito calmo, a coisa agora, já não! Consegue estremecer a turma toda!”

“Não tá fácil, pra mim olha, vem cá, uma vez por semana, hoje, pra saber como ele comporta.

Diz que ele brinca um bocadinho, até às vezes brinca demais. Eu já disse pró (nome do filho mais velho) pra não brincar mais.”

“Que ele andava a comportar mal. Não sei qual das meninas, o (nome do filho mais velho) pegou e deu beijinho! A miúda não quer! Olha, fiquei mesmo com vergonha!”

“A todo, está todo ótimo, explica como criança vai portar, se ela porta bem, ela (professora) diz pra mim, se vem portar mal ela diz pra mim.”

“É isso, nas minhas crianças, não pode fazer na rua! (não se entende o discurso)  
Agora malcriação na rua ou na escola! Não, minha filho não fazem! Não fazem, não! Não fazem!”

“Desde que veio pra qui que tem sempre respeito prá professores. É na turma tem que ter sempre respeito pra todos.  
Não porta mal. É uma colega faz, ela (ele) não tenta fazer, é diferente! Educação é diferente! Tem que ter respeito pra todos!”

SC4- Referência à atitude do aluno perante a escola.

“E ele gosta da escola! Não gosta muito de fim-de-semana para ele é já um...uma eternidade. Gosta mesmo de vir à escola.

“Olhe ele gosta mesmo de vir à escola.”

SC 5- Referência às férias.

“O que lhe falta é a escola.”

“As férias então! É para estar sair todos os dias a sair fora de casa, passear aqui em baixo.”

SC 6- Referência à diversidade em sala de aula.

“Ou então...é isso, porque agora ele tá me dizer um...tá me dizer só boas coisas, que ele agora tá na escola, colega deles é mais, é só ‘tuga’, é só branco.”

“Ele disse que eles, na sala preto, eles são, acho que três.”

“...mãe, mas mesmo preto, somos três!”

SC 7- Referência à integração dos educandos com NEE em sala de aula.

“É isso, uma coisa que eu estou a gostar. Ele disse que ele tem, agora ele tá no meio dos meninos, agora ele tá, e os meninos da turma branco, que é tudo... amigo.”

“...que é tudo amiga. Não trata mal mãe! Não me trata mal! Não faz queixinhas...de mim é...”

“Eu gostei! Porque por acaso, quase eu não estou a ver queixa de, das criança dentro da sala.”

“...porque ela (ele) cuecas fica sempre molhada, tem vergonha, ficou vergonhada...não quer levantar porque cueca ficou molhada.

“Tem vergonha na escola?  
É isso, ela (medica) diz pô fralda, tipo cueca, pra ele ir fazer chichi na casa de banho.”

SC 8- Referência à importância de o educando mudar de grupo turma.

“Pra ver se ele começa a adaptar eles pra ele, a misturar ele, uma sala tipo...ficar menos colegas que ele já apanhou há um ano, dois ano na aula!”

SC 9- Referência às discórdias entre alunos.

“Sim, estou, estou a tentar, não é? Tá tem um miúdo na sala deles, miúdos que é mais velho e está com, não sei se a professora conhece, que é o Nuno, o Bruno.”

“Sim, sim, é um miúdo lá mais velho que a professora diz que anda com ele, que eles lhe fazem...E que ele puxa por ele.”

“Porque ele tipo, tinha de outros colega dele, era todo dia queixa! Sabe, há criança que faz queixa pra tudo e pra nada!”

“...para ver se há algum daqueles problemas que há muito com os colegas.”

SC 10- Referência a correções feitas ao professor titular de turma.

“E a ‘L’ como era muito maneável!...  
-Ó mãe!  
-Oh ‘L’!  
-Não é, ó mãe! Na nossa ausência tu és encarregada de educação. Tu não podes permitir que uma criança com 4-5 anos fale mais alto que tu! Não podes!”

SC 11- Referência às exigências

“Precisávamos de alguém que tivesse pulso. Alguém que soubesse dizer que, não, na nossa



disciplinares do EE.	ausência! Então ele teve que mudar para a ‘Z’ e com a ‘Z’ ele engrenou! E o professor ‘X’.”
SC 12 - Referência à aprovação e incentivo à disciplinação do educando com recurso à violência física.	<p>“Também! Ele sabe! Porque Eu já disse: Professor puxe a orelha se for preciso.”</p> <p>“Tem que haver pulso!”</p> <p>“Eu sou contra isso, violência pra bater, mas castigar tem que se castigar.”( fala no contexto dos castigos físicos)</p>
SC 13- Referência à obrigação do EE estar a par do seu educando.	<p>“Ai os pais!...Não, os pais! Até porque... eu saber quem é o (nome do filho) e chegar aqui e fingir que não sei quem é o (nome do filho)?”</p> <p>“Mas o que eu puder fazer por eles, eu faço, eu dou conselho, eu falo com eles, pergunto sempre todos os dias como correu a aula, essas coisas todas, o que é que aconteceu...”</p> <p>“Mais o quê? Sento-me também com ela, falo com ela para saber como correu a escola,...”</p> <p>“Vou lá às vezes sim, prontos! Quando não sou chamada também vou lá pra ver. Já cheguei lá de repente né? Com o meu filho já cheguei lá pra ver como é que aquilo estava. É..”</p> <p>“...a professora, a ver se presta atenção às aulas, se não, também é importante.”</p>
SC 14- Referência ao acompanhamento no cumprimento dos TPC.	<p>“O trabalho que ele não acabar de fazer lá, eu ajudo em casa!”</p> <p>“...Agora, teoria! Isso a mãe te ajuda a desenvolver! A mãe te ajuda.”</p> <p>“É assim! Relativamente vou conseguindo ajudá-lo!”</p> <p>“Bem, eu sinto-me bem. É como por exemplo, está a fazer os trabalhos, ...”</p> <p>“...ou mesmo com ela, os trabalhos de casa, tudo, porque às vezes falha um bocado. Mais, a minha avó também ajuda.”</p>

SC 15- Referência  
a distintas  
dificuldades  
sentidas na ajuda à  
realização dos  
TPC e do estudo  
em casa.

“E diz à (nome da 4ª filha) que ela tem que estudar?”

-Si, ela estuda.

E a senhora vê a (nome da filha) a estudar?

-Em casa?

Sim.”

“Sou fraca a matemática! Isso eu já disse, sou muito fraca a matemática! Matemática eu não ensino! Eu indico-te alguém que entenda de matemática que a tua mãe a matemática é um zero à esquerda!”

“Há palavras que aqui os termos são completamente diferentes daqueles que a gente usava lá! Mas a mãe naquilo que souber, naquilo que puder, a mãe vai-te explicando.”

“As aprendizagens são diferentes na escola.

Que agora o (filho mais velho) chega em casa e diz,” Ó mãe, essa coisa é assim.” E eu fico.”

Ah, eu não sei!”. “Mas a professora explicou que é assim, que por isso é que eu estou a dizer que é assim, que ela me está a ensinar.” Mas eu vejo que eu me engano mesmo!”

“... e eu tenho que acompanhá-los, trabalho de casa para fazer. Quando eu vou trabalhar ao fim de semana tenho que deixar em casa com uma pessoa, não é?

-Claro!

Eu é que tenho de diz, os trabalhos...tenho de ficar a telefonar, já fizeste os trabalhos? “Sim, sim, ele fez”. Para não chegar aí na escola sem os trabalhos. Porque às vezes ele diz, “a professora não passou”, vou lá ver, tem os trabalhos!”(sorri)

“É. Falo pra ele. Vou ver os trabalhos. “Ah, não tem”. Fui lá ver. Mas por acaso hoje não tem.

Dessa vez não tinha, dessa vez era verdade. Mas às vezes ele me engana”

“Quer dizer, eles tem tempo pra estudar. E por acaso, em termos de trabalho de casa não tem razões porque são muito pontuais quando é pra estudar, estudam, só que eu gostaria de ter, ao menos, se eu pudesse arranjar um apoio a eles que é pra ajudá-lo mais, seria muito bom. Aaahh,”

“...às vezes vem quando a gente não consegue, o tempo é o tempo como sempre, vem com uma catrefada de trabalhos eeee nós, é pá!

Isso é complicado, temos que tar ali a fazer um esforço em vez de estarmos quase a cair para o lado, mas temos que estar lá!”

“Acompanho, mas quando não consigo...

Meu filho, meu Deus! ele olha-me ..., não percebo nada, nada disso, eu não sei nada, nada disso! (Exclama com força)

Olha vê lá na escola, e pede à professora te explique isso que eu não consegui e tu não percebeste e ela...que te vai ajudar.”

“E com o meu filho às vezes saio daqui às seis da tarde, fico com ele na mesa até às oito! Até às oito! (Diz irritada!) Porque ele não gosta que a irmã ajude. Eu digo ao João Paulo, tu tens a irmã, ela é mais velha, ela sabe mais que tu, ela pode te ajudar. ‘Mas eu não quero que ela me ajude!’ . Tenho que ser eu, não tenho mais ninguém, tenho que ser eu. E vou com ele até às oito! Até às oito e meia às vezes!”

“A (nome da 2ª filha) me entrou com umas contas da segunda classe, muito difíceis, eu não consegui fazer!”

“E que também tem que ensinar ele mais em casa, que tem que falar com ele Português em casa, que não está habituado, e ajudar também ele fazer outras coisas, desenhar, cópias, fazer muitas cópias, melhorar as letras...”

SC 16- Referência ao apoio pontual do pai na resolução dos TPC.

“...e ele não presta muito assim. É mesmo quando tem aquelas dúvidas grandes que eu não consigo.”

SC 17- Referência a vigilância continua.

“Chego daqui tenho que ir fazer o jantar ainda, a lida da casa , mas deixo pra trás, prá acompanhar porque é um bocadinho difícil, não é? E, é sempre assim! Tenho que estar sempre em cima!”

SC 18- Referência às facilidades

“Dos estudos!!! Ahh. Eu posso dizer que a minha filha chega a casa e eu não digo pra

- sentidas na ajuda à realização dos TPC e do estudo em casa.
- estudar, nunca! Desde o primeiro ano, ela vai logo prá mesa estudar. Muito estudiosa, graças a Deus até agora não tenho razões.”
- SC 19- Soluções encontradas. Um dia de cada vez. (Na perspectiva do acompanhamento material.)
- “Olha, eeeh, eu acho que a gente, não pode, como dizem as pessoas mais velhas, por os cavalos à frente dos bois.  
-Sim. Pois é! Porque se a gente vai levar isso a peito.  
-Ninguém vai dar mão a ninguém! Cada um leva um dia de cada vez. Se um dia não puder, paciência!  
Sim, eu sei que ele vai em frente! E se no próximo ano complica mais, eu vou saber conversar com ele.”
- SC 20- Referência a ser ensinada pelo educando.
- “...e eu agora neste preciso momento estou a aprender com ele! (a aluno está no 2º ano)  
-Ah! Ah! Está a aprender com ele?  
-Com ele.”
- “Chega a casa, conta as coisas que ele aprende aqui na escola e eu tou atenta a fazer de minha maneira e ele diz, não mãe, não é assim. É assim.”  
“E isso para mim, isso já é bom!”
- SC 21- Referência à arrogância do educando perante os níveis baixos de escolarização da EE.
- “Ele, ele também é um bocadinho convencido, é um bocadinho convencido, eles acham que sabem, e prontos. A mãe já esteve a explicar. Ah! Eu não quero a mãe, quero o pai que o pai sabe mais que a mãe.  
Eu disse: Quando tu não sabias ler não tinha essa boca.”
- SC 22- Referência a aprender na medida em que acompanha o estudo do educando.
- “Só que acompanho o (nome do 1º filho), vendo os trabalhos de casa, eu também estou a estudar. Também estou a estudar. Só de acompanhar!”  
“E agora, com ele em casa, eu estou a ensinar a ele a ler e estou a aprender com ele.”
- SC 23- Referência às dificuldades em compreender o horário do educando.
- “Eu não sei porque ele tem tanta aula, não sei se qual a aula que ele só tem português, não sei como quê, sei mesmo colegas que ficam na turma.”

“Por exemplo, se tem seis aulas, ainda não perguntei, são essas coisas que ...”

“Tem cinco aulas, eu não sei! Ele tinha horário, tomou horário, falou comigo sobre horário, até fiquei sem horário.”

SC 24- Referência às dificuldades sentidas em compreender o Currículo Específico Individual do educando (CEI).

“Se ele tem cinco aulas Por exemplo, ele pode ter cinco aulas por dia, não é?”

“Exemplo, ele tem cinco aulas, eu não sei, eu penso, essa cinco aula, ele vai ter mesmo colegas?”

SC 25- Os intermediários dentro da escola.

“Pergunte é bom!  
-A (Nome de mediadora de conflitos) também explica... Eu tenho mais confiança com ela...”

SC 26- Referência ao dever de assiduidade.

“Por exemplo, tive um problema no (nome de instituição) com o (filho mais novo) ...e fui a escola...uma das vezes que fui para a escola perguntaram-me pelo (filho mais novo) e eu expliquei que situação se estava a passar! Então levaram-me à diretora...” (No mês de setembro.)

C 5- Os EE e os materiais escolares.

SC 1- Referência do EE adquirir materiais escolares.

“Tem tudo. Eu comprei só, eu comprar material de escolas.  
Mas eu tudo que pede, eu vou e compro parte.”

“Pelo menos uma mochila. É a primeira coisa, primeiro, prá gente comprar.”

“E tem barato e tem caro! Tem coisas barata e mais cara... Dá pra comprar.”

“É mesmo, mesmo, diferença. Coisa de escola, material aqui é muito barato. Tá barato de pobre, né?”

“Se eu sei que o meu filho está aqui na escola, ele precisa de uma caneta, ou de uma folha de papel para entregar lá para a professora (nome da professora), eu tenho que fazer o possível pra entregar ao meu filho, porque já sei que é pra ele, em termos de pedir um livro, de

---

	<p>biblioteca ou quel que seja, vou fazer sempre o possível, mesmo sabendo que da escola não consegue dar aquilo, é para o meu filho.”</p> <p>“Eu vou dar um lápis e uma caneta a ele, eu vou dizer a ele, olha tens que segurar a mão no lápis e na caneta, tens que poupar isso porque a mãe...”</p> <p>“Faz muita coisa. Se está na escola, pedir uma coisa de material, se tem compra.”</p>
SC 2- Referência às dificuldades sentidas para comprar materiais escolares.	<p>“É muito caro, mas mãe consegues. Porquidom, é do esforço, a mãe faz esforço, não sabe como ou simples dar, ou trabalhar, ou ganhar dinheiro.”</p> <p>“Faz esforço por esse metade. Porque tem que ser assim, porque é muitos criança.”</p> <p>“E não pode estar a dar também. Se um mãe tem mais possibilidade que o outro.”</p> <p>“Porque ainda, graças a Deus, ainda não cheguei aquele ponto de dizer, não tenho um euro pra dar ao meu filho um caderno, eu no outro dia, olha só!”</p> <p>“... É isso que eu falo com ele. No próximo ano, não vamos pensar sempre que a crise vai ficar sempre assim. Não!”</p>
SC 3- Constatação de que os materiais escolares são caros em Portugal.	<p>“E aqui pra fazer todas a (nome dos dois educandos), nem acabou todo, fez quarenta e tal erros! Quase cinquenta erros, nem fiz todo. Nem fez tudo! ...Sem livro, sem mochila, eu não pus na conta, sei muitas coisa não pus na conta.”</p> <p>“É assim eu vejo algumas diferenças em termos de materiais, aqui o custo é elevado. ...só que aqui eu não consigo mesmo, mesmo que eu queira, é muitos caro.”</p> <p>“Eu não consegui comprar nem um livro.”</p>
SC 4 - Constatação de que os materiais escolares são mais	<p>“É elevado porque lá, dentro das nossas condições conseguimos comprar sempre, porque lá nunca tive dificuldade em comprar materiais para o meu filho, os meus filhos...”</p>

baratos em Cabo Verde.

SC 5- Referência a queixas de mães por terem de comprar materiais escolares.

SC 6- Indignação perante EE que não gerem bem as suas despesas com os educandos.

“Em termo de ...de...de coiso. Prá m’ás eu ouvo mãe a dizer, a queixar, ah, eu tenho de comprar outro livro que tem escalão B!

“Ele estuda ai na sala, escolheu cada um, um livro...há outros crianças que os pais não tem tipo muita possibilidade de, conta colega do meu filho, que é o (nome do colega)  
- Eeh, ele... teve de escolher o livro mais caro, o amiguinho do meu filho, e o meu filho, teve de escolher o mais barato.”

Eeeh, era pra comprar.

Ele gostou desse livro por dez euros e eu disse, não filho, vou ver se eu consigo arranjar os dez euros.

Mas, é pra ele, e era o livro que eu sei que ele gosta, porque é dos dinossáurios aqui.”

C 6- O que é que a escola pode proporcionar aos EE.	SC 1- Conhecer melhor a comunidade educativa.	“Ao menos oportunidade de conhecer algo mais. É isso...não sei, oportunidade de ter mais conhecimento, é isso, em termos de relacionamento mesmo com os alunos, com a escola, com os professores, ter mais coisas...”
	SC 2- Uma visão dos problemas dos filhos.	“Nós às vezes somos pais e não vemos aquilo que está ao nosso alcance. As pessoas às vezes de fora é que notam alguns problemas...”
	SC 3- Número de alunos por sala de aula.	“Depende do governo! (Rimos) É que hoje em dia dizem uma coisa, amanhã dizem outra e às vezes por exemplo, imagina agora acho que eles têm vinte e qualquer coisa de alunos na aula ...imagina quando tiverem que cortar os professores, vão aumentar os alunos cada professor e se calhar isso às vezes pode... vai ser muito mais complicado!”
	SC 4- Mais reuniões.	“Não sei sinceramente! Talvez mais reuniões. Às vezes, mas também é complicado, com os professores, também é verdade. Se calhar pa falar mais tempo sobre os filhos.”
	SC 5- Não sabe.	“Por enquanto, ainda não lhe sei dizer. Ainda sou...é, no princípio.”

		<p>“Ainda não sei muito bem, mas, está bem. (pausa) Por enquanto é...Não, mas por enquanto está bem. Está bom.”</p>
	SC 6- Formação.	<p>“A senhora dizia à bocado que tipo uma formação. Aí, teria mais a noção do que eu posso fazer por meu filho ou com o filho da vizinha. É verdade.”</p>
C 7- As associações de apoio social.	SC 1- As associações e a função dos ‘informados’ no apoio aos estudos.	<p>“O (nome da associação A) apoia-o bastante, que é a “Y”, e o resto do pessoal com quem eu lido excelentemente bem. “(Referindo-se ao filho mais velho.)</p> <p>“...no ano passado a “Y” foi uma grande ajuda pra mim porque ela ajudava os miúdos ali na explicação do (associação), ou o meu segundo veio recentemente e teve uma grande ajuda mesmo com ela e o mais novo. E este ano, pronto, ainda não começaram mais vão ter aulas com ela pra ver se evoluem um pouco, pra ajudar e nesse caso não há problema porque estudam. Não tem razões de queixa.”</p> <p>“É fácil, porque ela vem da creche, do bairro (nome do bairro) . Aquele creche acho que ajudou ela muito.”</p>
	SC 2- O apoio à alimentação.	<p>“Porque aqui ... tipo eu criar, criar meus filhos, Se eles vão para ATL, eles vão de manhã. Eles tomam pequeno-almoço lá. Comem o (nome do filho que está no 5º ano) e todo. (Nome dos dois filhos) toma todo o dia o pequeno-almoço lá.”</p>
	SC 3- Perversão do sistema de apoio à família sustentado pelas associações.	<p>“E como é que se sente para acompanhar a (nome da filha)? Quando é que ela vai pá escola? ... Mas a senhora leva a filha à escola de manhã ou não? -Não. Ela foi pró (nome de associação) porque nós estamos perto do (associação). E da (associação) é que vai prá escola? -Vai prá escola.”</p>
	SC 4- Incumprimento de	<p>“Só que nos últimos tempos o (nome de associação A) começou a falhar comigo...”</p>



acordos no apoio à família.

disseram-me que não podiam receber o (filho mais novo) no mês de setembro, porque o projeto de escola com (nome da associação A), ainda não tinha começado. E ele estava dependente do projeto escola.”

“Que tivesse pensado antes de tirar o seu filho do (nome da associação A) para o por na escola! ...Não faz sentido, ela sabe perfeitamente que o aluno tem que ir à escola!”

“Cheguei na escola, perguntaram-me pelo (nome do filho mais novo), eu expliquei a situação. Disseram-me para o por, indicaram-me o (nome da associação B)...pus o meu (nome do filho mais novo) no (nome da associação B), e até agora não estou arrependida!”

### **Tema 11- Relação com as tecnologias digitais por parte do EE.**

<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Unidades de Registo</i>
C 1- Acesso às tecnologias digitais em casa ou casa de amigos.	SC 1- O computador.	<p>“Tenho o computador...”</p> <p>“...tenho computador, ehh...”</p> <p>“...o computador.”</p> <p>“Vocês têm computador em casa?”</p> <p>-Sim, tenho.</p> <p>“Sim. Computador...”</p> <p>“Tenho um pequeno computador igual a esses aí...”</p> <p>“Tem computador em casa?”</p> <p>Tenho, tenho.”</p> <p>“E tem computador?”</p> <p>Tem....</p>

---

E como é o computador?

Os miúdo tem os Magalhães, tem um assim e tem um de mesa que é minha, mas não tem tido muito tempo de ligar. Sou a mais fraca lá no computador!”

“Eu tinha em casa, mas só que quando fui de férias, julho, já minha prima pediu pra levar, como o dela está estoirado, já eu, ainda não tinha chegado, já eu mandei.

Mandou o quê? O computador?

Sim.

Mandou o computador pra família, pra lá?

Sim.

Tem que arranjar outro pra cá?

Sim, tem que arranjar outro.”

“Tem computador?

Tem.”

“O meu filho tem e eu tenho.”

“Ela (ele) tem uma computador, mas (nome do filho mais velho) ...”

SC 2- Não tem computador em casa.

“Exato, que já que não consigo comprar um PC, que está caro, pelo menos já há...”

“E a senhora então, não tem computador em casa.

-Não, não tenho.”

“Tem computador?

-Não” ... Não, não”.

“Não há computador em casa?

-Nada.”

“A senhora tem por acaso computador em casa?”

-Não.”

SC 3 - Não tem impressora.

“Não tem coisa pra tira cópia...Pra imprimir.

SC 4 -Tablet.

“...tem lá tablet da minha avó.”

SC 5 -Televisão.

“Tem televisão.”

“Mas como a televisão da Play ...”

“Se fosse uma televisão pequena, eu até podia levar até ao terraço, ...”

“Tenho a televisão.”

“E televisão, também tem?

Tem, aqui, já tem.”

“Tem televisão em casa?

-Tem, sim”.

“Eu tenho televisão antiga...”

“Só a televisão e ...”

“Tenho televisão...”

“É a televisão...”

“...televisão, ...”

“Em minha casa a única coisa que tem é televisão. É sempre.

A televisão está lá.”

“Eu normalmente lido com a televisão...”

“Lá em sua casa tem televisão?

Tem.”

“Tem televisão?

Tem... Tem plasma!”

“O que é que tem em casa? Tem televisão por exemplo?

Sim.

Tem televisão.

Sim.”

“Em sua casa tem televisão?

Tem.”

“E tem televisão em casa também?

Tenho!”

SC 6 - Telefone/  
telemóvel.

“Telefone. Telefone. Certo!”

“Até o telemóvel que eu uso é emprestado! Só para ver como é que eu estou a conseguir para comprar telemóvel!”

“Depois uma amiga minha comprou um Hifhone.

- ‘Oh E1, usa este’

E estou aqui. Aliás uso com o toque que ela deixou, até a fotografia dela ainda está aqui. Ah é uma patetice!”

“Agora, quando eu puder, compro um telemóvel para mim, desde que dê, que não seja marado, também que com isto desta alta tecnologia, a metade deles vêm todos marados,

e volta e meia têm que voltar para o concerto outra vez!”

“Então, pronto eu disse: Eu prefiro o teclado, muito sinceramente, prefiro datar a mim mesma, apontar às teclas que eu acho que me viro melhor do que estar aí... Ah!

A puxar pelo dedo!”

“- E ele, ele tem o telemóvel dele.”

“Tem telemóvel?

-Tem...”

“Telemóvel tem?

-Sim”.

“...e telemóvel.”

“Este telemóvel.”

“...mesmo o telemóvel.”

“...Telemóveis...”

“Telemóvel?

-Hum, hum.”

“...o telemóvel também é essencial”

“Tem telemóvel?

-He.”

“Tem telemóvel?

Tem.

Tem telefone fixo?

Tem.”

“Tem telemóvel?

Tem.”

“E telemóvel?

Tem.”

SC 7- Utilidade do telemóvel.

“Para fazer chamadas!”

“Para telefonar ou para eles telefonar para mim.”

“Utiliza quando o telemóvel? É para falar com a filha?

-Para falar com a filha mais eu ou... ou para contactar com outra empresa...Da escola ligaram-me, mais nada.

Para o caso da escola liga a mim também posso contactar com ela.”

“Telemóvel é só para coisas necessária.

Não é pra contar história, não é pra... É para quando é necessário, eu sinto mesmo obrigada a ter telemóvel. Vê esse telemóvel? Dez euros, cinco euro, eu uso em todo lugar.

Eu não consigo mais ficar sem telemóvel.

É importante, mesmo. Eu não tenho ilusão, não tenho ilusão de telemóveis caros! ...Eu não tenho ilusão mesmo!”

“Tinha.me esquecido da outra filha, e a outra filha, tem telemóvel?

-A muda?

Sim, a muda.

-Tem. É um telemóvel normal. Antes ela quase que não falava nada.

-Hum, hum.

Mas quando veio, e o meu filho nasceu e começou a falar, e ela...sim desenvolveu mais. Aprendeu a falar umas tantas coisas.

Então a senhora consegue comunicar com ela por telemóvel?

-Sim. Consigo.

Quando mando mensagem para ela, quando o meu filho está com ela, o meu filho atende.

E ela, já consegue dizer alguma coisa que eu percebo, que onde ela está, que onde ela não está.”

SC 8- Não tem iPhone.

“iPhone não tem!”

“Agora, ter um MP4 um MP3 custa mais do que um salário!”

“Podem continuar na montra...”

“Depois uma amiga minha comprou um iPhone.”

SC 9- Play station.

“Tem lá uma Play, uma Play station. Sei lá se é um se é dois!”

“...e a Play Station.”

“O meu filho tem um play station,”

SC 10- Leitor de CD's.

“Tem é um minidisco...”

“Tem leitor de CDs?

-Hum. (afirmativo)”

“Tem leitor de CDs?

-Tem.”

SC 11- Leitor de DVD.

“...tenho DVD...”

“Tem leitor de DVD'S?

Tem, mas raramente o uso.”

“Ai sim, DVD tenho, já nem se usa muito, já nem usamos muito, mas temos.”

“Leitores de DVD...?”

Sim, sim”

“Tem um DVD. Isso é que eu tenho.

Não tenho só de música. Dá pra ver na televisão. Sim, esse que eu tenho!”

“Tem leitor de DVDs?”

De DVDs não.”

SC 12- Máquina  
fotográfica.

“Máquina fotográfica?”

-Não.”

“E tem máquina fotográfica...?”

-Sim tem”.

“...uma máquina simples digital, ehh, eu...”

“E máquina fotográfica têm, digital!

-Sim, temos...

Digital também!

-Sim sim, temos.”

“E têm máquina fotográfica digital?”

Não!”

“Máquina fotográfica digital?”

Tem. Sim sim, tem.”

“Tem máquina de filmar ou é a máquina fotográfica que filma?”

-É a máquina de fotografar que filma.”



“Tem máquina fotográfica digital?  
 Tem máquina fotográfica, mas não sei...  
 Tem rolo, é daquelas à moda antiga?  
 Não, não, não é!  
 Então é digital!  
 Eu não sabia!”

“E tem máquina fotográfica?  
 Tem máquina.”

SC 13-  
 Calculadora.

“O (nome do filho) , agora o pai lhe deu uma  
 máquina de calcular.”

SC 14- Rádio  
 pequeno.

“Tem rádio pequenino, de cabeceira.  
 Aparelhagem não dá! Uma vez a minha mãe  
 disse, na terra de estrangeiro não dá pra pôr  
 música, porque todo mundo está cansado com  
 sono! Pra quê comprar aquelas coisas?”

“Até você que vem de Cabo Verde, levanta  
 cinco da madrugada, tem tempo pra ouvir  
 música? Pra quê comprar aquelas coisas?”

Eu nove horas já estou morta de sono!  
 Tem que dormir.”

C 2- Literacia  
 em Tecnologias  
 digitais.

SC 1- Literacia  
 computacional.

“E ao nível dos computadores, já fez alguma  
 vez teve alguma formação sobre  
 computadores?  
 - É mesmo curiosidade!”

“Entendo mais ou menos de computador,  
 curiosidade. Entre aspas, porque há coisa de  
 computador que eu não sei fazer!”

“Já tive curiosidade em escrever! Já, já, já, mas isto já há algum tempo atrás, eu já conseguia escrever!”

“Tenho o email...”

“Sei usar muito pouco ou nada. Quando estive na escola foi só aquele bocadinho e eu não tenho quase tempo nenhum.”

“Mas sabe lá entrar se for necessário?”

-Sim sei.

Sabe.

- Sei entrar.”

“Eu por exemplo, eu ...às vezes faz-me confusão... fico com stress, eu também sou muito stressada. Eu vou tratar de abrir e aquilo demora muito e eu chamo a Sara, a minha filha, e digo: Ó Sara, mas como é que eu faço isto abrir, como é que eu faço para aquilo? ...A minha cabeça já não, ...ando até mesmo cansada!”

“Por acaso já. Se não tem em casa, mas às vezes se vou na casa das minhas amigas tem, mexo.”

“...,portanto, nunca teve nenhuma formação de computadores?”

-Não, nunca.”

“Alguma vez trabalhou com um computador?”

-“Não’.”

“Já trabalhou com computador alguma vez?”

-Já...É muito tempo. Há tempo, tempo, eu tava grávida de(nome da filha) , já há muito tempo, eu não lembra já mais... Mas eu mexi no rato, sei abrir, mexer algumas coisas. Eu

agora não sei se me vou lembrar, nunca mais mexi!

Foi na ajuda de mãe. Em Lisboa. Uma instituição de mães!

De ajuda a mães.

A gente ia lá e tinha muito tipo de curso. Curso de computador, curso de costura, muito tipo de curso!

Fiz o de computador, fiz de empregada doméstica, algum bocadinho. Não fiz tudo, mas eu fiz.

Fiquei contente, eu penso que se eu for mexer no computador, eu consigo.

-Eu consigo, posso. Eu posso.”

-Eu já mexi em muito tempo. Eu tenho problema de esquecimento. Mas eu ler e escrever não esqueço!”

“Então, mas eu vou lá no computador e eu consigo!”

“Mas mexer no computador, ler, escrever sou capaz!”

“Eu estudei pouco, eu estudei mal cuidado. Eu estudei uma coisa simples.”

“Já se encontra com um certo à-vontade pra entrar no computador e sair.

-Sim, sim, sim.”

“Não, quer dizer, não tive nenhuma formação, também não tenho muitos conhecimentos de computador, não tenho. Só que pronto, tentando sempre, mexendo ali, ali...”

“E sabe escrever um texto, se for preciso?

Se for preciso sim.

Só não sei imprimir!”

“Se for necessário fazer um texto escrito, sabe?”

-Sabe.

Teve alguma formação sobre computadores?

-Não, não tive. Vou aprendendo aos poucos.”

“Não muito, já nem ligo muito.”

“Não, eu também não tenho muita queda para o computador. Muita queda não, muita paciência, fico lá um bocadinho, depois canso-me. Saio logo.”

“Não sou viciada no ... Faço o essencial”

“Na altura tive informática, tive um bocadinho de informática. Mas já, já sabia. Já sabia o essencial.”

“E para escrever também não tens problema.

-Não.”

“Quer, quer dizer que não tem?”

-Não tenho.”

“Sabe ligar?”

-Sim.”

“Eu mexi aí sozinha.”

“...o computador nem tanto...Não tenho mesmo tempo, não consigo! Gostava de aprender, mexer, mas não tenho muito tempo!”

“Mas sabe entrar no computador se for preciso?”

Sei.”

“Nunca trabalhou com computador?”

É, nunca.”

“Eu fiz cá na Reboleira, mas foram-me pondo num nível muito elevado. Só que a formadora percebeu mal, ela entendeu, como eu estou aqui há já bastante tempo pensou que eu estudei cá, então foi-me por num nível mais avançado. Quando fui lá, vi fumo!”

“E sabe usar o computador?”

Sim.

O que é que sabe?

Bom, nunca desiludi.

Sabe ligar o computador?

Sim.”

“A (nome) já alguma vez teve formação sobre computadores?”

-Não.

Mas a (nome) sabe ligar um computador se for preciso?

-Sim. Sabe.”

“Alguma vez teve formação de computadores ou aprendeu sozinha?”

-Não, o meu filho sim (ensina). Mas eu ainda não sei muito bem não! Porque ele não gosta de ensinar, não. Não sei se é dele estar cansado! Às vezes eu não posso incomodar ele.”

“Já teve alguma formação em computadores?”

Não porque no seis de maio (nome de associação), matriculou que ano, ... (nome de formadora) já chamou pra mim, ela diz, vai começar aqui, via entrar sete hora de tarde, saiu nove hora, nove e meia. (não se consegue entender o que diz)

Nas letras, ...no computador não.... No quadro, sentada. Depois professor escreve no quadro, depois professor passa, quer no caderno.”(refere-se ao mesmo tempo ao curso de alfabetização de adultos).”

SC 2-  
Aprendizagem  
com os educandos.

“Ela puxa muito por mim, até me fez uma folha, como é que eu entro, como é que eu faço pra não me esquecer. Às vezes vou lá e não consigo, e já tenho tudo apontado!

“E ela lá ficava a olhar pra mim...’ oh mãe, eu tenho que te fazer, eu tenho que te escrever, uma folha pra veres. Porque eu não conseguia os passos todos!”

“Eles é que me ensinam a trabalhar!”( no computador)

“Ela (ele) tem um computador, (nome do filho mais velho) si.

As vezes ela (ele) tem computador sina (ensina) pra mim computador!

“Ela (ele) ensina a mim a ler a letra, que é pra ler aí.”

SC 3- Literacia da  
informação.

“Agora eu gosto mais tipo! Ir procurar, assim coisas que me interessam...gosto muito de ir pesquisar um site ...”

“Uma vez juntei-me no Messenger, no Skype.”

“Prontos, assim curiosidade. Vou ao YouTube, estou registada no YouTube,

“...e às vezes estou no Face...Mas no Face não sou muito de coisa... O Face é mais para estar a jogar...ou para publicar aquelas frases, melancólicas, não é!?...”

“...Então estive um dia ali a pesquisar essas coisas.”

“Às vezes eu falo com os meus pais através da internet”

“A gente fala, por isso que eu tenho que arranjar um para mim.”

“...é só mesmo ir na internet, pesquisar algumas coisas, no facebook falar com os amigos, pronto, é isso.”

“É navegar, basicamente é ir à conta e pesquisar, de tudo um pouco.”

“...não sou viciado em facebook, não tenho (afirma com convicção) ... prefiro não ter mesmo, porque isso às vezes ocupa demais a cabeça das pessoas”

“...You tube,... Vou ao Facebook. -

“A internet, o facebook, ...não muito”

“E sabe ir ao facebook?

-Sim, sim.”

SC 4- Interesse em aprender mais.

“Chego a casa à noite, é fazer o jantar, tratar da roupa para o dia seguinte, e se a pessoa já está cansada claro que já não vou ao computador, mas eu gostava.”

“E se ...e gostava de aprender algo mais ou um bocadinho mais sobre os computadores?

-Ai, eu gostava, eu gostava! (entusiamo)”

“Mas vou...”

“Mas se for assim uma coisa. Se for...Penso que sim! O principal sim!”

“...e acha que é capaz de aprender?

-Eu, sim.”

“O sr. gostaria de aprender a utilizar um computador? Sim?”

-“Sim”.

“não sei muita coisa, gostaria de saber mais, ...”

“Tem alguma formação em computadores, ou alguma vez teve...”

-Eu quero.”

“Não sei, pronto! Eu quero...(sorri).”

“Então acha que gostaria de aprender, eeh, a usar o computador, e conhecer as suas funcionalidades?”

-Hum, hum.... e também o que é que pode vir de bem com ele, é assim?... E também pode ver os perigos que eles têm.”

SC 5- Receios frente a novas aprendizagens.

“E pronto! Mesmo que eu queira, também com a idade, com..., já, já sinto mesmo cansada, eu, uff...essas coisas do computador, depois para mim é, para aprender, não sei!...”

“Ahhh. Ainda não me entrou na cabeça, eu acho que não vai entrar agora! O Face... book. Ah! o facebook, meu! Facebook. A internet.” (rimos).

Não sei porquê, se é porque estou desconcentrada, ou quê!

“Porque eu tenho muita coisa na minha cabeça! Por isso não consigo. Eu ia várias vezes e não conseguia!”

SC 6- As associações do bairro com espaços de ensino e acesso

“Mas eu tou, até tou pra , eu queria ir fazer mais dois ou três mese lá no ( nome de associação), porque a pessoa se quiser vai lá fazer uma hora, acho, uma hora e meia lá no (nome de associação).



	às tecnologias digitais.	-Sim, todo o dia vai lá uma hora, hora e meio. Ir lá para ver se consigo. Acho que é isso, lembrar outra vez.”
C 3- Dificuldades em adquirir computador.	SC 1- Questão económica.	“...e pra dizer, vou tentar comprar outro, não consigo, nem quer ter desses pequeninos, não consigo. E aah, demais, essas coisas aí também, não.”
C 4- Recurso a meios ilegítimos. Aquisição de tecnologias digitais no mercado paralelo.	SC 1- Aquisição de Tablet.	“De marca branca, a gente compra e ao menos governa-se e ... até porque já vem com tudo incorporado e mais alguma coisa, que ao menos me governo!”  “...comprar um tablet marca branca, já há a 50 euros, assim já me governo com alguma coisa.”
	SC 2- Telemóvel.	“Há uns baratinhos sabe? (Riso) Eu sei que às vezes 20 euros custa dar, mas olhe que eu no outro dia estava à procura de um baratinho e arranjei um a 20 euros! E eu disse assim: Olha ainda bem, não tenho de andar a comprar uma coisa de para aí 50 euros!”
C 5-Atitude perante as tecnologias digitais.	SC 1- Televisão.	“Se estiver em casa a televisão tem que estar sempre ligada.”  “Eu sou viciado em televisão! Sou sincero, muitas horas mesmo, muitas horas!”  “Quer dizer que vocês têm mais que uma televisão em casa? Temos três. Mas eu prefiro as televisões antiga, que esses plasmas, não sei porquê.”
	SC 2- Computador.	“Não sou viciado em computador. Não sou viciado, ...”  “Eu sou aquele cromo no computador! Eu sou... (não conclui).”

“O problema é que quando eu saio de casa, chego a casa, eu tem que preparar o meu filho para ir o outro dia para a escola e eu não tem tempo nenhum de mexer nisso.

“O computador já é familiar na vossa casa?  
Sim, sim.”

“E não tenho muito vicio pra entrar aqui na internet, não muito... Filho pra entrar aqui na computador, na, na internet. Depois entra.”

---

C 6- Serviços de comunicações e multimédia.

SC 1- Para a televisão.

“Tenho a MEO!”

“Nós também ficámos dois dias sem televisão, porque mudámos de uma casa prá outra e ela nos dá a Vodafone e depois o meu marido, sei lá...nos dá uma box é?

O meu marido disse não. Aquela coisa da tele 3. A MEO dá três esse dá ...Então porque os miúdos às vezes quer ver uma coisa a gente quer ver outra não dá não! Optámos pela MEO.”

“E MEO?  
MEO, tem.”

“Então têm o MEO?  
Tenho muito canales!”

---

C 7- Conteúdos que os adultos acedem na televisão.

SC 1- Noticiários.

“-O que é que gosta de ver?  
-Noticia.”

“Televisão e...à noite, ver notícia, ver notícia, ...”

“...ou ver as notícias...”

“...um bocadinho de noticias,”

---

		“Eu vê Telejornal,”
		“Pra ver telejornal, para ver o que passa aqui, lá fora!”
	SC 2- Telenovelas.	“Novelas e... (Ri)”
		“...ver novelas.”
		“Gosto de ver novela,”
		“...novelas.”
		“Ok. Novela ... já nem ligo muito.”
		“E também pra ver novela.”
	SC 3- Futebol.	“...e futebol.”
		“...ou futebol”
	SC 4- Filmes.	“...Filmes...”
		“Basicamente é isso é pa ver filmes.”
	SC 5- Outros.	“Tudo.”
		“...gosto de ver também aqueles, tem lá canais que é antigos, dá...conta histórias que eu também gosto de ver.”
	SC 6-Outras prioridades.	“Televisão estes dias quase que não estou vendo. Eu quando chego a casa estou com cabeça só pra estudar. Eu quase não estou a ligar!
		“Eu já reprovei, eu tenho que passar aquilo. Porque quando reprovado eu tenho que pagar de novo!”
		“É que agora, cabeça só para o teste.”

---

C 8- Conteúdos que os adultos	SC 1- Música.	“Vou procurar músicas que me agradem...”
-------------------------------	---------------	--

---

acedem no  
computador.

“...que eu gosto de música que é o meu ponto forte ou o meu ponto fraco, nem sei como é que eu digo.”

“...gosto de músicas antigas, gosto de músicas latinas, gosto de músicas em si. Só se a música for daquelas maradas é que eu mesmo está fora de questão!...”

“... músicas ...”

“Ah, ouvir música.”

“Musica.”

SC 2- Culinária.

“...de Ana Maria Braga por causa das receitas ...”

“...E é assim, receitas.”

“... e receitas.”

SC 3- Saúde

“Por exemplo, o cara por quem eu sou vidrada, tem problemas de epilepsia, mas no sono.

... O que é que é, o que é que não é...sei que é uma disfunção no nervo central e companhia limitada!”

“É assim, é assim alguma doença que me suscita alguma dúvida, vou lá!... o significado de alguma coisa! Vou pesquisar para saber o que é que é.”

SC 4- Informações  
do seu país.

“Às vezes vou procurar algumas coisas da minha terra!”

SC 5-  
Curiosidades.

“... Assim essas curiosidades basicamente.”

SC 6- Fotografias.

“Pra ver fotos, às vezes vê fotos.”

	SC 7- Notícias.	“Dá pra ver telejornal! Dá pra ver as notícias!”
	SC 8- Provas de exame de condução.	“.. Depois é só o meu teste.”
	SC 9 - Redes sociais/ Facebook	“Eu vou lá, sim, quando vou falar com os meus pais.” (casa das amigas)
		“E, e sobre o facebook e isso, as suas amigas também utilizam?
		-Também, mas eu não tem. Não tem computador! (risos) Vou por aí no face! Ai tal tal! Já vi o teu facebook. (sons enrolados, não se percebe) Depois como é que eu vou falar com eles? Não tem!”
		“Só que essas coisa de facebook, facebook, eu não, eu não entrou na cabeça, eu ainda não percebeu...O facebook, a internet, ainda não me entrou.”
		“Às vezes, eu chego muito cansada, de vez em quando entro só no facebook e já saio.”
C 9- As tecnologias digitais utilizadas na comunicação internacional.	SC 1- Falar com a família distante.	“Fala pela internet!”
		“Pela internet comunicam? Si. Já nos vemos uns outros, já mata saudades.”
		“Às vezes ela (ele fala com pai dele na Guiné, porque o pai tem coiso na Guiné. Às vezes ela (ele) manda pá qui mensagens, responde. A minha irmã que está lá na Alemanha, manda mensagens...Recebo muito! Às vezes ela fala que até cara dela no computador.”
C 10- Estado de conservação das	SC 1-Televisão da Play station.	“Tá com humidade e eu cada vez que ligo oiço ela dar assim uns estalitos, e depois eu desligo!”

tecnologias  
digitais.

“Tenho que arranjar uma outra televisão que esta aqui, com esta aqui com a humidade que tem! Já ...! Fica-se, ficou-se muito tempo sem a ligar, agora que eles tentaram ligar! Ah, não! Agora não ligam!”

“Tem, tem muita humidade!

Às vezes pode-se por um bocadinho ao sol... Mas o sol ajuda! Agora onde é que se põe ao sol?”

SC 2- Telemóvel.

“A questão do telemóvel, como é que eu posso dizer! O que eu tinha troquei com pontos, só que volta e meia, deu-lhe o badagaio.”

“O microfone deixou de funcionar.”

“Levei à TMN, arranjaram. Não sei o que é que fizeram que ele desligava, fazia não sei o quê! Alguém ligava para mim, ele, ele atendia quando quisesse, eu carregava no atender, ele não aceitava, eu tentava desligar uma chamada, ele não aceitava. Bem, aquilo passou-se!”

SC 3-  
Computador.

“Estou há um mês sem computador ...”

“...que já estão a avariar aí, nem dá para funcionar em condições.”

“...o pequeno (nome do filho mais novo) vai escraçar (estragar).

Agora vai meter aquel, levou prá técnico, tá muito caro!”

---

**Tema 12 - Relação dos encarregados de educação com os educandos acerca das tecnologias digitais.**

---

*Categorias*

*Subcategorias*

*Unidades de Registo*

---

---

C 1- Acesso às tecnologias digitais por parte dos educandos.

SC 1- O que pedem os educandos.

“O miúdo pede um computador. Ai! o pai vai-te arranjar um computador. E estas coisas”

“Que às vezes lhes arranje o que os outros pedem, o que têm...!”

“Tu queres jogos e os jogos são dessas coisa que trazem vírus juntos e para mim é complicado!”

“Ó mãe, as minha colegas têm!”

“Mãe, não esqueças do computador, hã!”

“É. O computador é o que está a pedir. (risos)”

“E ela pede telemóvel, também pede para carregar o telemóvel?”

-Claro que pede!”

“O que os amigos têm. Agora vêm com a PSP, o Tablet, agora já querem Tablet, depois...Mas principalmente a PSP é o que eles querem.”

“Ele está-me sempre a dizer: Ó mãe, depois vais-me dar um telemóvel!”

“Porque ainda foi recentemente! ‘Ó mãe, tens que, temos de computar em casa, tens que ... essas coisas!”

“Não, por acaso não pedem nada!”

“Ela fala, fala! Ela diz pra comprar computador pequeno.”

“Eles pedem e eu não sei os nomes.”

“Ele já pediu computador, PSP, aquele jogo, pra jogar

Mas não tem ainda?

Não.”

“Ela (ele) vai chegar ‘a professora tem que ler?’ É professora (nome da professora titular de turma) tem uma coisa que vai comprar pra (ela) aque na escola. Uma pen!”

SC 2- O que não pedem.

“Ela ainda não. Ainda não vem com essas conversas. De pedir as coisas que os mininos...

‘Mãe não tem dinheiro pra comprar isso, é muito caro.’ Ela disse”

SC 3- Outros bens.

“O que é que ela lhe pede destas coisas, destes aparelhos? Diga lá?

-Roupas. Sapatos. Coisa para comer.”

“Ah. Às vezes é caneta, borracha, não caneta, aah... os sapatos, ah, gostaria de ter os sapatos da princesa. Aquelas coisinhas, São mais coisinhas.

Sim pede-me e eu, eu tento dar o máximo possível, porque eu já passei por isso e não tive. Hum, hum e não quero que a minha filha passe, por isso, tudo o que ela me peça tenho que dar mesmo presente, essas coisinhas assim. Que é algo que às vezes eu penso que gostaria de ter que nunca tive, nunca. Pelo menos a minha filha espero que ela tenha.”

SC 4- Soluções para responder às solicitações dos educandos.

“A mãe vai fazer um esforço possível, que um moço que me arranja os computadores consegue também às vezes fazer preços acessíveis. Eu quero ver, que ele disse que me consegue arranjar o Magalhães. Ele tem possibilidade de arranjar o Magalhães e por essas coisas todas no Magalhães e essas coisas assim e que ele coiso!

Eu disse: A mãe vai fazer um esforço de te comprar um Magalhães.”



“Eu vou fazer o que eu puder.....para te arranjar um computador! Caso contrário! Olha! Compro um Tablet para mim, junto compro um Tablet para ele, que agora eles mexem mais naquilo, mais do que sei lá o quê?”

“Exato, mas eu vou fazer um esforço! Compro um para mim, depois compro um para ele. O outro vai-se sentir mal, o melhor é ser para os dois! É melhor assim, para os dois.”

“...que não podemos querer ter tudo o que os nossos amigos têm.”

“As tuas colegas têm porque os pais têm possibilidade de dar. Eu não tenho mas vai ficar que vou arranjar um! Mas todos os dias lembra.”

“Estou a tentar ver se eu consigo comprar um pra ele, porque ele não tem.”

“Mas tenho que arranjar.”

“Ela só pede telemóvel ou também quer também para ouvir música?

-Também quer, mas eu não faz.

E porque é que não faz?

-Porque não deve ser. Ela está a andar na escola. Deve respeitar... a escola.”

“Claro. Não é dar tudo o que eles pedem!”

“E o telemóvel, isso, nem quando ele tiver mais idade , eu não vou deixar.”

“Na tem dinheiro! Quando que eu tenho, compro.”

“...Tem que ranjar ótro.

É mesa aqui que vende tem que ver comprar aquel outr, tá la na volter de 300 Euro. Agora não quer porque estar aqui. Tenho que ter aqui dinheiro pra der comprar.”

SC 5- Percepção de novos desafios.

“Eu vejo crianças com o Tablet, que eu fico ali parada a olhar, não entendo patavina nenhuma. E ficam ali...que não é isto o que eu quero...! Sai daqui...!”

“Eh, os pais vieram de Inglaterra, e eu digo,”S”o que é que tu estás a ver? Ele aponta e depois não é aquilo que eu quero.”No”(Em Inglês) pimba, em Inglês.”Yes”. Não sei quê! E eu fico parada a olhar para ele! Quer dizer, sobrinho, tu não tens um ano e já estás assim, quando tiver um ano, quando tiver cinco, como é que é?”

“Vão brincando! Mas brincando, brincando, vão aprendendo.”

SC 6- Percepção do seu conhecimento em tecnologias digitais, face às gerações seguintes.

“Eu estou atrasada ao lado do meu sobrinho!”

“Ah! Não tenho paciência! Eu sou mesmo antiquada, é verdade, seja dita!”

C 2-Domínio das tecnologias digitais por parte dos educandos.

SC 1- Televisão

“...quem mexe melhor no comando é o (filho mais velho), ..., sobretudo o (filho mais novo) e por causa...”

“Ele vai desencantar cá cada coisa! E depois diz, mãe olha o que eu encontrei!”

“Pois ele pesquisa aquilo tudo e lá consegue encontrar cada dia uma coisa nova!”

---

		<p>“E fixa aquilo que ele vai buscar. Às vezes até eu digo: Então aquele canal de filmes de boneco. Ele vai!</p> <p>Põe aquele canal de não sei de quê, ele vai e põe!”</p> <p>“Tem internet em casa?</p> <p>-Tem sim.</p> <p>Ele usa a internet?</p> <p>-Usa sim.”</p>
	SC 2- Computadores, telemóveis.	<p>“Está, está. Está a aprender muito, mesmo dessas tecnologias, computadores, telemóveis, oh! (Estala os dedos) Ela é pró. Ela é pró! No computador já sabe tudo, já sabe lidar com tudo”.</p> <p>“-Ela já sabe lidar com o computador?</p> <p>-Já!”</p> <p>“Já! Sabe. Sabe, já percebe bem.”</p> <p>“...acho que ele mexe. Mexe. Ele me ensina também!”</p> <p>“Ele vai explorando e já mexe.”</p> <p>“Eles sabem, até a (nome da filha) sabe manejar o computador! Até o de quatro sabe ligar o computador!”</p>
	SC 3- Leitor de DVD's.	<p>“Sim, sim, a (nome da filha) também sabe lidar. (Com o DVD)</p>

---

C 3- Restrições na aquisição das tecnologias	SC 1- Depende do nível económico dos pais.	<p>“Eu falo com eles de que isso não pode ser assim... Não pode, nós...eu dou-lhes o que, da maneira por exemplo, que eu posso dar.”</p>
--	--	--

digitais para os educandos.

SC 2- Depende da idade do educando.

“Não, são pequeninos e não vão ter tão cedo! (telemóvel)”

“O telemóvel tem?

-Não.

-Não tem. Ainda é pequenina.

-Ainda está cedo.”

“-E o filho mais velho?

Tenho sim.

(nome do filho mais novo) não tem. O Samba está pequeno.”

SC 3- Depende do comportamento do educando.

“As vezes há pais que me dizem que dão e eu digo...Dão, mas entre aspas.

Quando se portam bem, etc, etc.”

“...e depende do comportamento do meu filho. Se portares bem e estudar bem, aí vamos ver.

-Vou pensar.”

“E aí ele responde sempre. Eu pede uma coisa, tu estás sempre a dizer não. “Vou pensar. (diz baixinho ao filho), se portares bem, tudo bem. Mas vou pensar.”

SC 4- Depende da escola.

“Depende da escola...”

C 4- Uso do telemóvel por parte dos educandos.

SC 1- Utilidade do telemóvel.

“O telemóvel é preciso porque ele faz falta na escola, alguma coisa telefona, diz, ó mãe passa-se isto, aquilo.”

“Telemóvel é um meio de comunicação, falando com os amigos, pessoas conhecidas.”

“Eles têm é o auscultador normal do telefone.”

	SC 2- Malefício dos telemóveis: Deixar de ser crianças.	<p>“Isso não concordo mesmo. Porque deixam de ser crianças, em princípio deixam de ser crianças ...</p> <p>Eu digo-lhes, eu fui criança, vocês não são crianças, porque eu brinquei na rua, vocês não brincam na rua!”</p>
	SC 3- Malefício dos telemóveis: A falta de segurança para os menores.	<p>“...e é mais por segurança. A minha mãe tem um café aqui e vai lá muita gente e há dias estava lá uma rapariga a dizer que a filha de oito anos ou nove anos tem um facebook e eu fiquei-me assim, oito anos, como? E completamente, não concordo! Não sabem, não sabem o que é que é o bem, o que é que é o mal e às vezes basta uma pessoa dizer uma coisa e eles são crianças!”</p>
C 5- Conteúdos que os educandos acedem no computador.	SC 1- Referência aos Jogos.	<p>“...outras vezes eu deixo jogar, ele gosta de jogar.”</p> <p>“...gostam de jogos, ...”</p> <p>“Depois, a dona (nome da filha) é mais jogos, ver filmes, filmes não!”</p> <p>“Os joguinhos.</p> <p>Aqueles joguinhos assim mais de coisa, procura e ...”</p> <p>“O meu por acaso, é jogos!</p> <p>Gosta de jogos e também quando vai fazer os trabalhos, ...”</p> <p>“E a minha filha quando eu não estou lá ela adora. Está aí a jogar, jogar! Eu não sei o que é que o meu filho ensinou ela pra lá!”</p>
	SC 2- Referência aos Desenhos animados.	<p>“... Bonecos! Essas coisa que ela gosta.”</p>
	SC 3- Referências aos programas de língua gestual.	<p>“E tem internet em casa, ou nem por isso.</p> <p>-Tenho por causa da minha filha, que é muda.</p>

		<p>Ahh! Ahh! A sua filha é muda. E como é que é que ela utiliza a internet?</p> <p>-Ehh, ela usa naquelas partes de língua gestual. Ahh! A parte da língua gestual...”</p>
	SC 4- Referências às redes sociais, Facebook.	<p>“Porque ele diz e vai, vou ao facebook, vou ao facebook...”</p> <p>“...e comunica com as outras pessoas, às vezes email,... com as pessoas...sim, ele lá envia lá muita coisa.”</p> <p>Ele sabe fechar, sabe abrir, e pra entrar no facebook. Pra jogar no facebook, tem um jogo ali.</p>
	SC 5- Referência ao processador de texto e programas de desenho.	<p>“Eh! Pronto, o computador, às vezes ele vai, diz tem trabalho...”</p> <p>“Ele faz uns desenhos, aí o pai, a mãe, lá no próprio computador...”</p>
	SC 6- Exercícios de Língua Portuguesa.	<p>“É isso, depois ela (ele) põe lá, asi pra ler, tem lá segundo ano, tenho primero, ter tempo pra ela (ele) aprender a que língua de Português.”</p>
	SC 7- Desconhecimento dos conteúdos visualizados.	<p>“Já vejo que a senhora não sabe tudo o que ele vê.</p> <p>-Não sei não.”</p>
C 6- Conteúdos que os educandos acedem na Televisão.	SC 1- Referência aos desenhos animados.	<p>““Os fuinhas e forte’ são uns bonecos da Disney que estão sempre a inventar coisas!”</p> <p>“Por causa dos canais interativos!”</p> <p>“Canais interativos de bonecos. Eu não sei onde ele vai buscar!...”</p> <p>“...os bonecos.”</p> <p>“Quando (nome da 4ª filha) chega vê boneco.”</p>

		“Pra ele ver também boneco, Panda.”
		“Ela (ele) adora Panda!”
SC 2- Referência a documentários de Vida selvagem.		“O (nome do filho mais velho) gosta de ver aquele programa que eles dá da vida selvagem.”
		“Gosta de ver isso. Às vezes ele diz:”Mãe, não quero ver boneco, quero ver é isto”.
SC 3- Referência a programas sobre Dinossáurios.		“Dos dinossáurios. -Ele gosta de ver isso na televisão! Pois gosta.”
SC 4- Referência a Canais de música.		“Então ele consegue ir buscar canais de músicas, como eu gosto muito de música.”
SC 5- Referência ao Canal Disney.		“Ela vê, Disney. Por isso, ela diz que está com vontade de ser adolescente.”
C 7- Conteúdos que acedem no telemóvel.	SC 1- Jogos.	“Às vezes pede o telemóvel pra jogar”
C 8- Perigos associados ao uso das tecnologias digitais.	SC 1- Referência ao contacto com estranhos.	<p>“E pronto, pronto, em relação à internet, eu chamo sempre à atenção para ter cuidado.”</p> <p>“Você deve ter cuidado! Não sei quê! Pronto, chamo sempre à atenção para essas coisas. Que eu vi na televisão que uma criança foi enganada, falou com uma pessoa, pensando que era outra.”</p> <p>“(No contexto do uso do telemóvel) Acho que falaram aqui há pouco tempo sobre o tráfico humano, aqui na escola, e ele estava assim a dizer. E eu digo, é por causa disso! Tem que se ter cuidado, não se aceita a boleia de ninguém que não conheça e ... de aceitar isso...não aceitar nada de ninguém, nem nada de pessoas que não conheça! E ele, ...eu chamo sempre a atenção! Para ele ver, que tenha cuidado!”</p>

“Receio quer dizer, em termos de computador tem medo, às vezes falo com eles de não falar com estranhos, mesmo telemóvel também não dar a pessoas que não conhecem...”

“Sabe que a internet é uma porta para o mundo?

Mas ele não coiso! Que eu vou lá, com quem está a falar.

Sabe que pode ser perigoso.

Ele também não aceita amigo de qualquer pessoa. Ai não conhece filho! Não, não! Já aconteceu.”

SC 2- Referência aos vírus informáticos.

“Tu queres jogos e os jogos são dessas coisa que trazem vírus juntos e para mim é complicado!”

SC 3- Referência ao acesso a conteúdos não desejados.

“Depois se vocês começam a ficar craques, começam a entrar onde não devem, a ouvir conversas que não devem!”

“Às vezes, há um mais esperto e diz aí, olha, vamos ali ver não sei o não sei quê...os miúdos apanha . Por exemplo, a minha amiga Júlia, apanhou os dela a ver filmes pornográficos em casa!”

“A mãe vai trabalhar, apanham-se sozinhos com os colegas e aproveitam e levam os colegas para ver filmes pornográficos!”

“Há um mais esperto que diz, vamos ali e, e eles com aquela coisa de quererem ver e de coiso e...vão também!

-E vão claro, atrás! Basta, basta que um convide, não é? “Vamos, vamos às escondidas”, não é? ... Nessa idade entre os 12, 13, 14, já ...”



“É só canales de guerra que não vai joga. Só no Panda, outro canales normale joga.”

SC 4- Referência ao impedimento para realizar as aprendizagens convenientemente.

“Agora ele agora não quer fazer as contas à mão! Está-lhe a prejudicar muito. Porque ele fazia à mão!

E aí, houve um teste que ele levou a máquina e a professora não gostou.”

C 9- Vigilância e restrições no acesso ao computador e à Play station.

SC 1- Vigilância parental.

“Que chame logo e o pai vai para ver, fica assim, assim a olhar! E então pronto, porque às vezes uma pessoa está assim a ver e não chega! Ele está com o telemóvel e eu digo sempre, nunca aceitas...e ele diz: Como assim, de quê?

“Porque o que eu tenho está no quarto da irmã e a irmã está sempre de olho nele.”

“A irmã é mais velha e está sempre de olho nele e então quando ele está aí, ela está sempre a...-...a ver o que ele está a fazer!”

“Por isso aí, não, estou mais ou menos descansada.”

SC 2- Tempo limitado e condicionado.

“Muito bem! É uma hora cada eles, não deixo mais. Sempre ...desde início, ..., principalmente no final de semana porque também não saímos final de semana, mais sempre em casa. Ficar aquele clima sempre muito, já eu deixo, mas quando não há trabalho de casa pra fazer!”

“...,mas é só aos fins-de-semana principalmente no domingo. No domingo, tem que fazer os trabalhos de casa no sábado, tem descansar a cabecinha no domingo que já pode andar a brincar. Só. E tem hora marcada para ele estar com aquilo.”

“...que gosta de ir, mas não vai, que está de castigo.”

“...primeiro trabalha, depois ele vai jogar um bocadinho. Mas agora vai no trabalho, nada de jogos! Teve muita má nota! Notas mesmo, não dá!”

“Ela (ele) chega aqui cinco hora, ela (ele) vai estudar. Professora Luzia vai dar trabalho. Cosa tem que tomar banho. Mais tardar 10 hora tem que dormir. É isso, fim de semana só que ela Panda pur, não joga muito.”

“Mas já de férias ela (ele) joga muito canal aqui...”

SC 3- Níveis de privacidade dos EE.

“Ó filho, o computador é só um, depois vamos começar a brigar tu e eu não dá e essas coisas assim.”

“O (nome do filho mais velho) ...mas eu até agora eu não deixei ele chegar ao meu computador por esse simples motivo. É o único computador, já viu?”

“Nas minhas coisas pessoais não quer-te lá metido.”

O que é meu é meu!”

“No meu computador, tu não vais mexer! Vocês não reclamam a vossa privacidade? Então também reclamem a minha. Aqui é meu!”

C 10- Restrições no uso das tecnologias digitais no espaço escolar.

SC 1- Referência ao receio a ser roubado.

“Porque mesmo o telemóvel tem que ser daqueles mais baratinhos, porque eu já sei, os mais velhos vêm e é logo, e vai logo!”

“Porque isso, não sei, isso já tá a trazer muita violência.

Eu acho porque vai lá, pode encontrar uma criança com mais idade dele, né? E quer. O telemóvel.

---

		<p>E vou lá e eeeh... e o meu filho tipo, pode exigir que não, e o outro... já ter, já ter pessoas com isso.”</p> <p>“E essa minha amiga que estava a falar à bocado com o pai, o filho aconteceu isso, tomou o telemóvel dele, só que não...só bateu.”</p>
	SC 2- Referência à distração no processo de ensino-aprendizagem.	<p>“E de música também não, não, porque eu já sei, que na brincadeira, depois perde-se muito aqui na escola a ouvir música!”</p>
	SC 3- Referência ao uso do Tablet	<p>“Agora, tablet, eu acho, eu já disse, aquilo na escola, não dá!”</p>

---

C 11- Formação dos educandos em computadores.	SC 1- As associações do bairro com espaços de aprendizagem em tecnologias digitais.	<p>“... uma vez eu pus ele na formação de computador no bairro.”</p> <p>“Dali da (nome do bairro), tem um clube que eles vão lá aprender.”</p> <p>“Por isso ele quer, ele quer. (arrasta a voz, vocaliza mal)”</p> <p>“Eles usam lá no (associação do bairro), não é? A (nome da 4ª filha) sabe.</p> <p>A (nome da mesma filha) já é ...ele (3º filho) mais uns tempos e fica profissional de computador. Porque ele sabe tudo.”</p>
	SC 2- Motivos da desistência.	<p>“E, está a ver, depois que eu tirei, porque ele começou a ficar muito cansada com a vista, com dor nos olhos...”</p> <p>“Tive que tirar, mas, mais a gente saímos do bairro.”</p>

---

“O horário também não dá! Pra q’ele sai da escola, pé, mas é trabalhar, não dá... (arrasta a voz, vocaliza mal).”

---

**Anexo E**  
**Planificações de Todas as Sessões de Formação**

**2 ° Ciclo de reflexão-ação. Sessão 1.**

**Sumário:** Apresentação dos participantes e da metodologia de formação. Introdução aos computadores e ao programa PowerPoint.

<i>Objetivos</i>	<i>Conteúdos</i>	<i>Estratégias</i>	<i>Tempo</i>	<i>Recursos</i>	<i>Recolha de dados para a avaliação</i>
Acolher os participantes. Evitar que alguém esteja com fome.	Apresentação dos participantes. Quem são, quem já se conhece, os filhos que têm no agrupamento.	Acolhimento. Breve lanche enquanto se faz uma breve apresentação dos nove participantes.	15m	Sala TIC Cadeiras e mesas de trabalho.  Bolachas e sumos.  Bloco de notas.	O investigador observa e regista atitudes e elementos das apresentações no bloco de notas.
Propor a metodologia de trabalho de investigação com o recurso às tecnologias digitais.	Esta metodologia é colaborativa supõe um processo de reflexão sobre as formações e verificar gradualmente se são pertinentes, suficientes, eficazes, efetivas.  Implica um processo de entreaajuda e de avaliação continua para procurar formas de melhorar o processo de ensino aprendizagem de	Diálogo com os participantes.  <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação da metodologia</li> <li>• Esclarecimentos, dúvidas, procurar soluções em conjunto.</li> </ul>	10m	Bloco de notas	O investigador observa e regista a participação, as opiniões e as propostas dos participantes no bloco de notas.

	<p>todos os participantes.</p> <p>Visa mudar mentalidades e comportamentos .</p> <p>Informar da participação de convidados.</p> <p>A utilização das tecnologias digitais no decorrer das formações por parte do formador e dos participantes.</p> <p>Proposta da realização do diário das formações.</p>				
<p>Propor conteúdos relativos à linguagem da escolarização e às tecnologias digitais.</p>	<p>Propor os conteúdos relativos ao conhecimento do espaço escolar, o currículo, horários e o papel do EE.</p> <p>Conhecer o computador, algumas das suas possibilidades em função das formações e o PowerPoint</p>	<p>Diálogo com os participantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação dos conteúdos</li> </ul> <p>Esclarecimentos, dúvidas, sugestões.</p>	10m		<p>O investigador observa e regista a participação, as opiniões e as propostas dos participantes no bloco de notas.</p>
	<p>Dar a conhecer o computador e os seus componentes básicos.</p> <p>Monitor, teclado, torre, rato.</p> <p>Apresentar o ambiente de trabalho e as</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visualização de um PowerPoint.</li> <li>•</li> <li>• Prática com os computadores:</li> <li>• Entregada na identificação dos</li> </ul>	15m	<p>Computadores .</p> <p>Projetor.</p> <p>Anexo 001</p> <p>PowerPoint</p>	<p>O investigador observa os limites e as potencialidades dos participantes para registar posteriormente no bloco de notas.</p>

	ferramentas de trabalho. O PowerPoint e algumas das suas potencialidades.	componentes do computador e primeiros contactos com o mesmo por parte de alguns participantes.  • Ligar o computador e contato com o rato, com o ambiente de trabalho e o acesso ao PowerPoint.			
	Despedida.	• Fotografia do grupo	5m	Máquina fotográfica.	O investigador tira uma fotografia ao grupo.

## 2 ° Ciclo de reflexão-ação. Sessão 2.

Sumário: Órgãos de administração e gestão da escola: O Conselho Geral e o cargo do Diretor.

<i>Objetivos</i>	<i>Conteúdos</i>	<i>Estratégias</i>	<i>Tempo</i>	<i>Recursos</i>	<i>Recolha de dados para a avaliação</i>
Acolher os participantes. Evitar que alguém esteja com fome.	Acolhimento dos participantes.	Acolhimento e lanche.	5 m	Sala TIC Cadeiras e mesas de trabalho.  Bolachas e sumos.  Bloco de notas.	A investigadora observa e regista atitudes e elementos das apresentações no bloco de notas.
Apresentação do tema e proposta de trabalho cooperativo. Apender pela experiência a trabalhar em	Apresentação do tema da formação: A administração e gestão da escola. Fala-se do Conselho	A dinamizadora apresenta o tema da Administração e Gestão da Escola e faz a proposta da realização do trabalho de	15m	Sala TIC Cadeiras e mesas de trabalho. Anexo 002  Papel e lápis.	A investigadora observa e regista atitudes e aspetos mais relevantes do trabalho dos grupos no bloco de notas.

<p>grupo, a elaborar e colocar as suas questões sem receios. Desenvolver raciocínio crítico. Aprender a tirar fotografias digitais.</p>	<p>geral do Diretor coadjuvado pelo Vice-Diretor e Adjuntos.</p> <p>O trabalho cooperativo implica valorizar e ajudar a discernir a pertinência das questões que sejam elaboradas.</p>	<p>reflexão em grupo para a elaboração de algumas questões a apresentar à adjunta do diretor.</p> <p>Suscita a escolha de um representante. Está presente para auxiliar os grupos no seu trabalho. A dinamizadora ainda pede um voluntário para ser o repórter fotográfico deste dia.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os participantes reúnem-se em dois grupos e trabalham.</li> <li>• Os participantes escolhem um porta-voz.</li> <li>• Um dos participantes oferece-se como voluntário para repórter.</li> </ul>			
<p>Colocar perguntas e obter respostas.</p>	<p>Realização de perguntas sobre os órgãos de administração e gestão da escola. Conhecer o rosto de algumas pessoas da comunidade escolar.</p>	<p>Visita ao gabinete do diretor e da sala da direção. Apresentação da professora Antónia Santos (adjunta do diretor).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os participantes fazem as suas perguntas</li> <li>• A professora adjunta do</li> </ul>	10m	<p>Gravador digital.</p> <p>Máquina fotográfica digital.</p> <p>Bloco de notas</p>	<p>A investigadora grava as perguntas e as respostas. Anota comportamentos, reações e atitudes dos participantes.</p>



		diretor responde.			
Aprender pela prática a utilizar os componentes principais do computador.	Realizar pequenos passos até chegar ao programa PowerPoint, Criar e guardar um ficheiro.	Visualização do PowerPoint da formação anterior nos elementos que implicavam a utilização da internet. Prática com os computadores: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os participantes ligam o computador e seguem os passos que são dados pela dinamizadora.</li> <li>• Os participantes colocam e tiram dúvidas.</li> </ul>	20m	Computadores.  Projektor.  Anexo 001 PowerPoint	A investigadora observa os limites e as potencialidades dos participantes para registar posteriormente no bloco de notas.
Despedir-se.	Despedida.	Suscitar uma breve síntese do dia.	5m		A investigadora regista a síntese.

## 2 ° Ciclo de reflexão-ação. Sessão 3.

Sumário: Periféricos de entrada do computador: O rato, o teclado e realização de exercícios.

A pendrive e a prática de escrita no PowerPoint.

<i>Objetivos</i>	<i>Conteúdos</i>	<i>Estratégias</i>	<i>Tempo</i>	<i>Recursos</i>	<i>Recolha de dados para a avaliação</i>
Acolher os participantes. Evitar que alguém esteja com fome.	Acolhimento dos participantes.	Acolhimento e lanche.	5 m	Sala TIC  Tortas e sumos.  Gravador. Bloco de notas.	A dinamizadora grava e toma notas pertinentes.

Expressar as vivências da formação anterior. Desenvolver o raciocínio crítico por parte de todos os participantes. Recolher propostas de melhoria. Melhorar a comunicação entre os participantes.	Avaliação da formação da semana passada e sugestões de melhoria.	A dinamizadora suscita o diálogo no grupo para a elaboração entre todos de uma síntese da semana anterior e ajuda a que verbalizem as aprendizagens realizadas, os limites experimentados e as propostas de melhorias. A dinamizadora suscita a tradução do Português para o Crioulo para facilitar a comunicação. Também pede um voluntário para ser o repórter fotográfico desta sessão.	15m	Gravador.  Papel e lápis.  Máquina fotográfica digital.	A dinamizadora grava observa e regista as sugestões e atitudes dos intervenientes no bloco de notas.
Dar a conhecer as funções básicas do rato e do teclado Realizar exercícios de destreza do rato.	Componentes básicos do rato e a sua utilização. Apontar, clicar, seleccionar arrastar. O duplo click.  O teclado. Distintas funções das teclas. Algumas teclas de escrita e de navegação essenciais para dominar a escrita.	Apresentação do PowerPoint (Anexo 005) sobre o rato, o teclado e realização de alguns exercícios de destreza.  <ul style="list-style-type: none"> <li>Os participantes colocam e tiram dúvidas.</li> </ul>	20m	Sala TIC: Computadores e projetor. (Anexo 005)  Internet.  Gravador digital.  Bloco de notas	A dinamizadora grava a formação.  Anota aspetos relacionados com a participação dos intervenientes.
Criar situações de maior autonomia na utilização das tecnologias digitais. Suscitar mais curiosidade pelas tecnologias	A pendrive e os ficheiro inseridos. Aprender a abrir e fechar um ficheiro. Fazer uso do ficheiro de PowerPoint preparado para a formação.	Dar uma pendrive a cada participante para guardarem os seus ficheiros.  Apresentação do PowerPoint e exercícios de prática de escrita e inserção de imagens. (Anexo 006).	20m	Pendrive para cada participante.  Anexo 006 PowerPoint	A dinamizadora grava a formação.  Anota aspetos relacionados com a participação dos intervenientes.

com a dádiva de uma pen drive. Aprender a identificar os ficheiros lá colocados. Utilizar as ferramentas do PowerPoint.	Realização de exercícios de escrita, domínio de algumas teclas do teclado e inserção de imagens. Apresentação do TPC.	Apresentação do TPC.  • Os participantes colocam e tiram dúvidas.			
Despedir-se.	Despedida e recolha das últimas opiniões sobre a formação.	Conversa informal sobre a próxima formação. (Conta-se com mais cerca de 10 m extraordinários para conversar.) Terminar o lanche.	Tempo extra 10 m		A dinamizadora grava e toma notas pertinentes.

## 2 ° Ciclo de reflexão-ação. Sessão 4.

Sumário: A sala de aula e os materiais necessários no processo de ensino aprendizagem.

<i>Objetivos</i>	<i>Conteúdos</i>	<i>Estratégias</i>	<i>Tempo</i>	<i>Recursos</i>	<i>Recolha de dados para a avaliação</i>
Acolher os participantes.  Evitar que alguém esteja com fome.  Estimular a participação no uso da máquina fotográfica digital.	Acolhimento dos participantes e apresentação da professora Luzia.	Acolhimento e lanche.  Apresentação da professora Luzia, que dá aulas ao 2º ano na escola EB1 Padre Himalaia.  Suscitar um fotógrafo para a reunião.	5 m	Sala TIC  Tortas e sumos.  Gravador.  Máquina fotográfica digital	A dinamizadora grava e toma notas pertinentes.
Expressar e rever as aprendizagens realizadas na formação anterior.  Identificar aprendizagens.	As aprendizagens realizadas na formação anterior.	A dinamizadora incentiva os participantes a fazer o resumo das aprendizagens realizadas na reunião anterior.	10m	Gravador.	A dinamizadora grava observa e regista as sugestões e atitudes dos intervenientes no bloco de notas.

<p>Dar a conhecer o que é uma sala de aula</p> <p>Aprender a discernir o que é o trabalho correto de um aluno na aula.</p>	<p>A sala de aula.</p> <p>Espaço de ensino aprendizagem.</p> <p>Rotinas dos alunos do 1º ciclo.</p> <p>Disciplinas e material necessário.</p> <p>Um caderno de aluno em ordem e outro desordenado.</p>	<p>A professora Luzia apresenta o tema do dia de acordo com os conteúdos previstos num espaço de conversa, no contexto do primeiro ciclo.</p> <p>Mostra o que é um caderno de aluno que está em ordem e outro em desordem.</p>	10m	<p>Gravador</p> <p>Bloco de notas.</p>	<p>A dinamizadora grava a sessão.</p> <p>Anota aspetos relacionados com a participação dos intervenientes.</p>
<p>Dar a conhecer materiais escolares e suscitar experiências que os educandos podem ter na aula de acordo com a qualidade e estado dos materiais que utilizam</p>	<p>Mostrar materiais requeridos para o processo de ensino aprendizagem na sala de aula.</p> <p>O lápis de carvão, a borracha, o afia, a caneta, o estojo, o lápis de cor, o lápis de cera, o dossier e os separadores.</p> <p>A diferença de trabalhos que se realizam de acordo com a qualidade dos materiais e o seu estado de manutenção.</p>	<p>A dinamizadora apresenta os diversos materiais aos participantes dando a conhecer a diversidade na qualidade que existe entre eles e a repercussão desta qualidade na eficácia da realização das tarefas propostas em sala de aula.</p> <p>Entrega de estojos com materiais didáticos de diferentes qualidades e estados de manutenção a todos os participantes.</p> <p>Realização de uma ficha de trabalho com esses materiais.</p>	25m		<p>A dinamizadora grava a sessão.</p> <p>Anota aspetos relacionados com a participação dos intervenientes.</p>

Despedir-se.	Despedida e recolha das últimas opiniões sobre a sessão.		Tempo extra 10 m		A dinamizadora grava e toma notas pertinentes.
--------------	--	--	---------------------	--	--

## 2 ° ciclo de reflexão-ação. Sessão 5.

Sumário: Diálogo sobre as aprendizagens realizadas até ao momento. Funções básicas do PowerPoint e realização de exercícios.

<i>Objetivos</i>	<i>Conteúdos</i>	<i>Estratégias</i>	<i>Tempo</i>	<i>Recursos</i>	<i>Recolha de dados para a avaliação</i>
<p>Acolher os participantes.</p> <p>Evitar que alguém esteja com fome.</p> <p>Apresentação do tema.</p> <p>Fomentar rotinas de trabalhos com as tecnologias.</p>	Acolhimento dos participantes.	<p>Acolhimento e lanche.</p> <p>Apresentação do tema e proposta da estrutura da reunião.</p> <p>Pedido de repórter fotográfico para a formação.</p>	5 m	<p>Sala TIC</p> <p>Tortas e sumos.</p> <p>Gravador.</p> <p>Bloco de notas.</p>	A dinamizadora grava e toma notas pertinentes.
<p>Desenvolver o raciocínio crítico por parte de todos os participantes.</p> <p>Estimular a formulação das experiências e aprendizagens realizadas por parte de todos.</p>	Verificação das aprendizagens e práticas consequentes da formação da semana passada.	<p>A dinamizadora suscita o diálogo no grupo e apresenta várias questões previamente elaboradas de acordo com várias necessidades identificadas no grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Sobre o que é que falámos e trabalhamos na formação anterior?</li> </ul>	25m	<p>Gravador.</p> <p>Papel e lápis.</p> <p>Máquina fotográfica digital.</p>	A dinamizadora grava observa e regista as sugestões e atitudes dos intervenientes no bloco de notas.

Suscitar a prática das aprendizagens realizadas na formação anterior.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quem esteve connosco e o que é que nos ensinou?</li> <li>• Os vossos filhos estão numa sala de aula com quem e para quê?</li> <li>• O que é que aprendemos naquele exercício com materiais escolares na semana passada?</li> <li>• Alguém foi verificar os materiais escolares do seu filho(a)? Caso o tenham feito o que é que encontraram?</li> <li>• Porque é que é importante acompanhar os filhos na sua vida da escola?</li> </ul>			
<p>Criar situações de maior autonomia na utilização das tecnologias digitais.</p> <p>Estimular a realização de trabalhos pela valorização dos que já foram realizados.</p> <p>Utilizar as ferramentas do PowerPoint.</p>	<p>Fazer uso do ficheiro do PowerPoint preparado para a formação.</p> <p>Realização de exercícios de escrita, domínio de algumas teclas do teclado e inserção de imagens.</p> <p>Apresentação do TPC.</p>	<p>Apresentação do PowerPoint e exercícios de prática de escrita e inserção de imagens. (Anexo 006).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar com o grupo um TPC já realizado por uma participante.</li> <li>• Os participantes colocam e tiram dúvidas.</li> <li>• Apresentação do TPC para daqui a 15 dias.</li> </ul>	30m	Anexo 006 PowerPoint	<p>A dinamizadora grava a formação.</p> <p>Anota aspetos relacionados com a participação dos intervenientes.</p>

Despedir-se.	Despedida e recolha das últimas opiniões sobre a formação.	Conversa informal sobre a próxima formação. (Conta-se com mais cerca de 10 m extraordinários para conversar.) Terminar o lanche.	Tempo extra 10 m		A dinamizadora grava e toma notas pertinentes.
--------------	--	---	---------------------	--	--

## 2 ° Ciclo de reflexão-ação. Sessão 6.

Sumário: Diálogo sobre a formação anterior e realização de exercícios sobre o PowerPoint, de destreza do rato e do teclado.

<i>Objetivos</i>	<i>Conteúdos</i>	<i>Estratégias</i>	<i>Tempo</i>	<i>Recursos</i>	<i>Recolha de dados para a avaliação</i>
<p>Acolher os participantes. Evitar que alguém esteja com fome.</p> <p>Apresentação do tema.</p> <p>Fomentar rotinas de trabalhos com as tecnologias.</p>	Acolhimento dos participantes.	<p>Acolhimento e lanche.</p> <p>Apresentação do tema e proposta da estrutura da reunião.</p> <p>Pedido de repórter fotográfico para a sessão.</p> <p>Entrega das pendrive com o programa de destreza incluído.</p>	5 m	<p>Sala TIC</p> <p>Tortas e sumos.</p> <p>Gravador. Bloco de notas.</p> <p>Máquina fotográfica digital.</p>	A dinamizadora grava e toma notas pertinentes.
<p>Desenvolver o raciocínio crítico por parte de todos os participantes.</p> <p>Estimular a formulação das experiências e aprendizagens</p>	Verificação das aprendizagens .	<p>A dinamizadora suscita o diálogo no grupo apresentando a seguinte questão:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Sobre o que é que falámos e trabalhamos na formação anterior?</li> </ul>	15m	<p>Gravador.</p> <p>Papel e lápis.</p>	A dinamizadora grava observa e regista as sugestões e atitudes dos intervenientes no bloco de notas.

realizadas por parte de todos.					
Consolidar aprendizagens. Utilizar as ferramentas do PowerPoint. Utilizar programa de destreza. Do uso do rato e teclado.	Fazer uso do ficheiro do PowerPoint preparado para a formação. Realização de exercícios de escrita, domínio de algumas teclas do teclado e inserção de imagens. Apresentação do TPC.	Apresentação do programa de destreza e do PowerPoint. Exercícios de prática de escrita e inserção de imagens. <ul style="list-style-type: none"> <li>Definição de dois grupos de trabalho.</li> <li>Realização de exercícios.</li> </ul>	40m	Anexo 006 PowerPoint  Anexo 011 Programa de destreza.	A dinamizadora grava a sessão.  Acompanha os formandos na realização dos exercícios.
Despedir-se.	Despedida e recolha das últimas opiniões sobre a formação.	Conversa informal. (Conta-se com mais cerca de 10 m extraordinários para conversar). Terminar o lanche.	Tempo extra 10 m		A dinamizadora grava e toma notas pertinentes.

## 2.º Ciclo de reflexão-ação. Sessão 7.

Sumário: Visita às instalações desportivas da escola e diálogo sobre a disciplina de educação física. Recolha e entrega do TPC.

<i>Objetivos</i>	<i>Conteúdos</i>	<i>Estratégias</i>	<i>Tempo</i>	<i>Recursos</i>	<i>Recolha de dados para a avaliação</i>
Acolher os participantes. Evitar que alguém esteja com fome.  Apresentação do professor convidado e do tema.	Acolhimento dos participantes.  Apresentação do professor Rui Silva da disciplina de Educação Física.	Acolhimento e lanche.  Apresentação do professor Rui Silva.	10min.	Sala TIC  Tortas e sumos.  Gravador.	A dinamizadora grava e toma notas pertinentes.



	No que consiste, os espaços em que se realiza, o vestuário desportivo. O que se espera dos EE.	Introdução à disciplina e à visita guiada.  Pedido de repórter fotográfico para a formação.		Máquina fotográfica digital.	
Conhecer o recinto escolar de forma específica o polidesportivo.	As instalações desportivas: Ginásio, balneários, campo de futebol com relva sintética. O equipamento da escola. O desporto escolar Os direitos e os deveres dos alunos para a boa realização das atividades desportivas.	Visita guiada: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as instalações desportivas.</li> <li>• Diálogo sobre as instalações, os seus recursos desportivos, a sua finalidade.</li> </ul>	40min.	Gravador.	A dinamizadora grava observa e regista as sugestões e atitudes dos intervenientes.  Registo fotográfico.
Avisos pertinentes  Despedir-se.	Recolha de opiniões sobre a formação.  Aviso de que na próxima semana não estarei presente. Decidir com	Conversa informal sobre a visita que efetuaram.  Aviso sobre a impossibilidade de estar presente na próxima formação. Diálogo com os	Tempo extra 15min.		A dinamizadora grava e toma notas pertinentes.

	os participantes a próxima formação. Recolha dos TPC.  Designação de um TPC a partir das fichas já realizadas sobre os materiais pedagógicos.  Recolha das últimas opiniões sobre a formação.	participantes para saber se a realizamos noutro dia ou fica para daqui a 15 dias.  Recolha do TPC da formação anterior. Entrega de TPC. Despedida.			
--	--	--	--	--	--

## 2.º Ciclo de reflexão-ação. Sessão 8.

Sumário: A avaliação no processo de ensino aprendizagem dos educandos e as respetivas responsabilidades parentais.

<i>Objetivos</i>	<i>Conteúdos</i>	<i>Estratégias</i>	<i>Tempo</i>	<i>Recursos</i>	<i>Recolha de dados para a avaliação</i>
Acolher os participantes.  Evitar que alguém esteja com fome.  Envolver os participantes no uso das tecnologias digitais.	Acolhimento dos participantes.	Acolhimento e lanche.  Pedido de repórter fotográfico para a formação.	10min.	Sala TIC  Tortas e sumos.  Gravador.  Máquina fotográfica digital.	A dinamizadora grava e toma notas pertinentes.
A avaliação no processo de ensino	A avaliação, uma realidade no processo	A dinamizadora dá a conhecer	30min.	Gravador.	A dinamizadora grava o

<p>aprendizagem dos educandos e as responsabilidades dos EE e as respetivas responsabilidades parentais.</p> <p>Despertar para a importância da avaliação no dinamismo da reflexão-ação.</p>	<p>de ensino aprendizagem.</p> <p>O que se avalia e como se processa a avaliação dos alunos:</p> <p>As fichas de avaliação, as etapas de avaliação.</p> <p>As reuniões de EE.</p> <p>Os EE devem acompanhar as avaliações dos educandos. Verificar datas de avaliação, ver as fichas de avaliação,</p>	<p>ao grupo a avaliação como tema da semana, refere a sua importância na vida escolar, os meios de avaliação, as etapas e o dever do EE de estar a par dos progressos dos educandos.</p> <p>A dinamizadora interpela o grupo a avaliar os seus objetivos em relação às formações.</p>		<p>Máquina fotográfica digital.</p>	<p>diálogo, observa os intervenientes e regista atitudes de especial interesse para a investigação.</p> <p>Registo fotográfico.</p>
<p>Apresentar os trabalhos de casa.</p> <p>Aprender a avaliar os seus progressos nas tecnologias digitais e na linguagem da escolarização.</p>	<p>Entregar os TPC.</p> <p>A importância de estabelecer objetivos para avaliar de acordo com eles.</p> <p>Identificar objetivos a alcançar e avaliar os trabalhos de acordo com o que se pretende conseguir.</p>	<p>Trabalho nos computadores:</p> <p>A dinamizadora solicita aos EE que apresentem os trabalhos de casa sobre as fichas e o PowerPoint, solicita aos participantes que identifiquem os objetivos que se pretendiam alcançar.</p> <p>A dinamizadora</p>	30 min		<p>A dinamizadora grava observa e regista as sugestões e atitudes dos intervenientes.</p>

		ajuda os participantes a descobrirem a importância de ter objetivos, de os alcançar por meio de estratégias de estudo e trabalho e avaliar para poder descobrir os progressos, as dificuldades e os meios para superar as dificuldades.			
Despedir-se. Continuar trabalhos			Tempo extra 50min		A dinamizadora grava e toma notas pertinentes.

## 2 ° Ciclo de reflexão-ação. Sessão 9.

Sumário: A experiência de avaliar e ser avaliado. Avaliação dos trabalhos de casa realizados pelos participantes.

<i>Objetivos</i>	<i>Conteúdos</i>	<i>Estratégias</i>	<i>Tempo</i>	<i>Recursos</i>	<i>Recolha de dados para a avaliação</i>
Acolher os participantes. Evitar que alguém esteja com fome.  Envolver os participantes no uso das tecnologias digitais.	Acolhimento dos participantes.  Averiguar os progressos e as dificuldades experimentadas, quanto às possibilidades de trabalho que foram sugeridas	Acolhimento e lanche.  A dinamizadora suscita o diálogo informal com os participantes sobre a formação anterior e marcar datas para as segundas entrevistas.	15min.	Sala TIC  Tortas e sumos.  Gravador.  Máquina fotográfica digital.	A dinamizadora grava e toma notas pertinentes.

Recolher o feedback da semana anterior e marcar dias para a realização das entrevistas.	pelo grupo na semana anterior.  Dar a conhecer o calendário escolar.	Dar uma fotocópia do calendário escolar.  A dinamizadora pede um repórter fotográfico para a formação.			
<p>Aprender a acompanhar implica conhecer os objetivos que se pretendem alcançar no processo de ensino aprendizagem dos educandos e saber analisar os resultados do feedback que recebe da escola.</p> <p>Despertar para a importância da avaliação no ciclo da ação-reflexão.</p>	<p>Aprender a acompanhar implica saber estar presente nos distintos momentos do processo de ensino aprendizagem do educando com capacidade crítica.</p> <p>Ser avaliado e avaliar, duas experiências essenciais para o acompanhante.</p> <p>Identificar e distinguir objetivos e conteúdos.</p> <p>A investigação-ação como investigação baseada na reflexão para a mudança.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A dinamizadora apresenta o tema da formação: Aprender a avaliar.</li> <li>• Faz a proposta da experiência de ser avaliado e aprender a avaliar tendo como ponto de partida os trabalhos de casa dos participantes.</li> <li>• Apresenta um dos objetivos a alcançar e dois conteúdos lecionados, quanto aos PowerPoint e trabalho de destreza.</li> <li>• Critérios de avaliação qualitativa.</li> <li>• Refere a importância da avaliação na ação-</li> </ul>	20min.	Gravador.	<p>A dinamizadora grava o diálogo, observa os intervenientes e regista atitudes de especial interesse para a investigação.</p> <p>Registo fotográfico.</p>

		reflexão própria da investigação- ação.			
Aprender a avaliar e a conhecer as vivências associadas ao ser avaliado.	Entregar os TPC.  Identificar emoções associadas à experiência de ser avaliado: O desejo do sucesso, o receio ao erro e outras.	A dinamizadora sugere ao grupo que dê a sua opinião sobre dois trabalhos realizados.  A dinamizadora solicita às participantes cujos trabalhos vão ser avaliados que identifiquem o seu sentir e pensar naquele momento em que os seus trabalhos vão ser avaliados e certamente comparados.  Apresentam-se os trabalhos e fazem-se as avaliações.  Volta-se a perguntar o mesmo às participantes.	30 min		
Despedir-se. Continuar trabalhos			Tempo extra 50min		A dinamizadora grava e toma notas pertinentes.

## 2 ° Ciclo de Reflexão-ação. Sessão 10.

Sumário: A Internet, o que é e as suas possibilidades.

A sessão foi planificada pela professora de Tecnologias de Informação e Comunicação. Não a entregou a planificação.

### 3 ° Ciclo de reflexão-ação. Sessão 11.

Sumário: Apresentação e exploração do PowerPoint interativo sobre a escola.

<i>Objetivos</i>	<i>Conteúdos</i>	<i>Estratégias</i>	<i>Tempo</i>	<i>Recursos</i>	<i>Recolha de dados para a avaliação</i>
<p>Acolher os participantes.</p> <p>Apresentar a professora orientadora do doutoramento.</p> <p>Evitar que alguém esteja com fome.</p>	<p>Acolhimento dos participantes e apresentação da Professora Doutora Guilhermina Miranda.</p> <p>Expressar as vivências da interrupção letiva.</p>	Acolhimento e lanche.	10 min.	<p>Sala TIC</p> <p>Tortas e sumos.</p> <p>Gravador.</p> <p>Bloco de notas.</p> <p>Máquina fotográfica digital.</p>	A dinamizadora grava e toma notas pertinentes.
<p>Dar a conhecer o PowerPoint interativo como ferramenta de destreza do rato, teclado e de aprendizagem sobre a escola.</p>	<p>Conhecer as funcionalidades do PowerPoint interativo, os seus limites e potencialidades.</p>	<p>A dinamizadora apresenta no quadro de projeção o PowerPoint interativo.</p> <p>Solicita a participação dos participantes para lidar com o mesmo durante a apresentação e suscita a colaboração dos mesmos para a sua avaliação e apresentação de sugestões de melhoria.</p>	20 min.	Gravador.	A dinamizadora grava observa e regista as sugestões e atitudes dos intervenientes no bloco de notas.
<p>Explorar o PowerPoint no primeiro grupo de perguntas.</p>	<p>Exercitar a destreza no uso do rato, teclado, programa e tomar conhecimento dos conteúdos sobre a escola e de modo</p>	<p>Cada participante trabalha individualmente num computador e explora, de acordo com as instruções dadas, o programa.</p>	30min		A dinamizadora grava, observa e regista as sugestões e atitudes dos intervenientes no bloco de notas..

	mais específico o agrupamento de escolas.	As dinamizadoras auxiliam os participantes.			
Despedir o grupo e transferir o PowerPoint para as pendrive dos participantes.	Despedida e recolha das últimas opiniões sobre a formação.	Conversa informal. (Conta-se com mais cerca de 10 minutos extraordinários para conversar).	Tempo extra 10 min.		A dinamizadora grava e toma notas pertinentes.

### 3 ° Ciclo de reflexão-ação. Sessão 12.

Sumário: Exploração do grupo de perguntas sobre o calendário escolar, cadernetas e horários no PowerPoint interativo.

<i>Objetivos</i>	<i>Conteúdos</i>	<i>Estratégias</i>	<i>Tempo</i>	<i>Recursos</i>	<i>Recolha de dados para a avaliação</i>
Acolher os participantes. Evitar que alguém esteja com fome.	Acolhimento dos participantes.	Acolhimento e lanche.	10 min.	Sala TIC  Tortas e sumos.  Gravador. Bloco de notas.  Máquina fotográfica digital.	A dinamizadora grava e toma notas pertinentes.
Explorar o PowerPoint interativo.  Verificar se os participantes apreciam trabalhar com esta ferramenta digital.	Conhecer as funcionalidades do PowerPoint interativo, os seus limites e potencialidades.  Dar a conhecer o grupo de perguntas sobre o calendário escolar, as cadernetas e os	A dinamizadora apresenta no quadro de projeção o PowerPoint interativo e convida os participantes a fazer a exploração do mesmo perante o grupo.	50 min.	Gravador.	A dinamizadora grava, observa e regista as sugestões e atitudes dos intervenientes no bloco de notas.



Identificar as dificuldades que apresentam na sua utilização e prestar atenção a outros aspetos pertinentes que possam ser considerados para melhorar a ferramenta.	horários dos alunos.	Exposição e diálogo com os participantes sobre as funcionalidades e proposta de possíveis melhorias.			
Despedir o grupo e transferir o PowerPoint para as pendrive dos participantes.	Despedida e recolha das últimas opiniões sobre a formação.	Conversa informal.	Tempo extra 10 min.		A dinamizadora grava e toma notas pertinentes.

### 3.º Ciclo de reflexão-ação. Sessão 13.

Sumário: A caderneta escolar e a sua importância na relação casa escola.

<i>Objetivos</i>	<i>Conteúdos</i>	<i>Estratégias</i>	<i>Tempo</i>	<i>Recursos</i>	<i>Recolha de dados para a avaliação</i>
Acolher os participantes. Evitar que alguém esteja com fome.	Acolhimento dos participantes.	Acolhimento e lanche.	10 min.	Sala TIC  Tortas e sumos.  Gravador. Bloco de notas.	A dinamizadora grava e toma notas pertinentes.

				Máquina fotográfica digital.	
Explorar as cadernetas escolares do primeiro ao terceiro ciclo.  Aprender a manusear as cadernetas.  Verificar o conhecimento que têm das cadernetas e o uso que lhe dão.	Dar a conhecer as cadernetas escolares, a sua importância na relação casa escola, o uso da mesma por parte dos EE e alunos.	A dinamizadora apresenta as três cadernetas e explora os temas a partir do índice.	50 min.	Gravador.  Cadernetas escolares do primeiro, segundo e terceiro ciclo.	A dinamizadora grava observa e regista as sugestões e atitudes dos intervenientes no bloco de notas.
Despedir o grupo e recolher feedback sobre a formação.	Despedida e recolha das últimas opiniões sobre a formação.  Arrumar a sala.	Conversa informal e arrumar a sala,	Tempo extra 10 min.		A dinamizadora grava e toma notas pertinentes.

### 3 ° Ciclo de reflexão-ação. Sessão 14.

Sumário: As disciplinas no 1º e 2º ciclo do ensino básico. Manuais, horários e carga horária.

<i>Objetivos</i>	<i>Conteúdos</i>	<i>Estratégias</i>	<i>Tempo</i>	<i>Recursos</i>	<i>Recolha de dados para a avaliação</i>
Acolher os participantes.  Evitar que alguém esteja com fome.	Acolhimento dos participantes.	Acolhimento e lanche.	10 min.	Sala TIC  Tortas e sumos.  Gravador.  Bloco de notas.	A dinamizadora grava e toma notas pertinentes.

				Máquina fotográfica digital.	
<p>Dar a conhecer as disciplinas que fazem parte do currículo do 1º ciclo e 2º ciclos.</p> <p>Conhecer manuais e associá-los às disciplinas.</p>	<p>As distintas disciplinas e a forma como se dá a sua leção no 1º e 2º ciclos.</p> <p>Conhecer manuais do 5º e 6º ano e associá-los às disciplinas.</p>	<p>A dinamizadora explica os currículos por meio do PowerPoint interativo.</p> <p>A dinamizadora apresenta aos participantes, vários manuais e deixa que os mesmos os folheiem e façam o exercício de reconhecer a disciplina a que se destinam.</p>	25 min.	<p>Gravador.</p> <p>PowerPoint interativo.</p> <p>Manuais do 5º e 6º anos.</p>	A dinamizadora grava, observa e regista as sugestões e atitudes dos intervenientes no bloco de notas.
<p>Aprender a interpretar um horário e acompanhar a vida escolar do educando.</p>	<p>A importância dos horários na gestão do tempo da vida da escola e do aluno.</p> <p>Aprender a acompanhar o horário escolar do seu educando.</p> <p>A carga horária das disciplinas.</p>	<p>A dinamizadora apresenta um conjunto de horários da escola do 2º ciclo e orienta os participantes a fazer a sua interpretação.</p> <p>Diálogo com os participantes sobre a importância de verificar com frequência os manuais dos educandos e a sua utilização semanal.</p> <p>Exercício com os participantes de associação dos manuais às disciplinas de cada dia.</p>	25min.	<p>Dossier com horários das turmas da escola.</p> <p>Manuais do 5º e 6º anos.</p>	A dinamizadora grava, observa e regista as sugestões e as atitudes dos intervenientes no bloco de notas.

Despedir o grupo e recolher feedback sobre a formação.	Despedida e recolha das últimas opiniões sobre a formação. Arrumar a sala.	Conversa informal e arrumar a sala,	Tempo extra 10 min.		A dinamizadora grava e toma notas pertinentes.
--	---	-------------------------------------	------------------------	--	--

### 3 ° Ciclo de reflexão-ação. Sessão 15.

Sumário: Exploração do PowerPoint interativo e aprender a inserir imagens no PowerPoint.

<i>Objetivos</i>	<i>Conteúdos</i>	<i>Estratégias</i>	<i>Tempo</i>	<i>Recursos</i>	<i>Recolha de dados para a avaliação</i>
Acolher os participantes.  Evitar que alguém esteja com fome.	Acolhimento dos participantes.	Acolhimento e lanche.	10 min.	Sala TIC  Tortas e sumos.  Gravador. Bloco de notas.  Máquina fotográfica digital.	A dinamizadora grava e toma notas pertinentes.
Fazer a proposta da data do fim das formações. Solicitar um trabalho final em PowerPoint.  Perspetivar novo grupo de entrevistas.	O final das formações dia 26 de Junho. Trabalho de síntese sobre o que aprenderam nestas formações desde o início até ao momento.	A dinamizadora apresenta a proposta aos participantes sobre o final das formações e suscita o diálogo sobre o tema.  A dinamizadora solicita aos participantes um trabalho em PowerPoint aos participantes que o conseguem realizar.	10m	Gravador.	A dinamizadora grava, observa e regista as sugestões e atitudes dos intervenientes no bloco de notas.

Apresentar as novidades do PowerPoint interativo Exploração do mesmo. Verificar limites e possibilidades na sua utilização por parte dos participantes.	Novos ícones para avançar e recuar, explorar os novos conteúdos no contexto dos encarregados de educação e dos materiais de sala de aula.	A dinamizadora apresenta as alterações realizadas no PowerPoint interativo, esclarece dúvidas.  Deixa os participantes interagirem nele.	40 min.	Gravador.  PowerPoint interativo.	A dinamizadora grava, observa e regista as sugestões e atitudes dos intervenientes no bloco de notas.
Despedir o grupo e recolher feedback sobre a formação.	Despedida e recolha das últimas opiniões sobre a formação.  Arrumar a sala.	Conversa informal e arrumar a sala.	Tempo extra 10 min.		.

### 3 ° Ciclo de reflexão-ação. Sessão 16.

Sumário: Entrega de trabalhos, exploração e avaliação do PowerPoint interativo.

<i>Objetivos</i>	<i>Conteúdos</i>	<i>Estratégias</i>	<i>Tempo</i>	<i>Recursos</i>	<i>Recolha de dados para a avaliação</i>
Acolher os participantes. Evitar que alguém esteja com fome.	Acolhimento dos participantes.	Acolhimento e lanche.	10 min.	Sala TIC  Tortas e sumos.  Gravador. Bloco de notas.  Máquina fotográfica digital.	A dinamizadora grava e toma notas pertinentes.

<p>Recolher trabalhos em PowerPoint.</p> <p>Entregar a última versão do PowerPoint interativo.</p> <p>Manter o contacto com o grupo.</p> <p>Prever continuidade nos contactos com a população.</p>	<p>Trabalhos em PowerPoint contendo a síntese final feita pelos participantes.</p> <p>Última versão do PowerPoint interativo.</p> <p>Ver as possibilidades de manter o contacto posteriormente.</p> <p>Grupo de facebook ou então contacto telefónico.</p>	<p>A dinamizadora recebe as pendrive e transfere os trabalhos realizados.</p> <p>Também transfere a última versão do PowerPoint interativo para as pendrive dos participantes.</p> <p>A Dinamizadora suscita o diálogo com os participantes sobre a forma de dar continuidade ao contacto no caso de continuar a informar os participantes e deles desejarem colocar questões posteriormente.</p>	20 min.	<p>Computador portátil.</p> <p>Pendrive</p>	<p>A dinamizadora grava, observa e regista as sugestões e atitudes dos intervenientes no bloco de notas.</p>
<p>Apresentar as novidades do PowerPoint interativo Exploração do mesmo.</p> <p>Verificar limites e possibilidades na sua utilização por parte dos participantes.</p>	<p>Novos conteúdos e exercícios nos âmbitos: Os materiais escolares e horários.</p>	<p>A Dinamizadora suscita o trabalho no PowerPoint interativo.</p> <p>Deixa que os participantes interajam com ele.</p>	30 min.	<p>Gravador.</p> <p>PowerPoint interativo.</p>	<p>A dinamizadora grava, observa e regista as sugestões e atitudes dos intervenientes no bloco de notas.</p>

Despedida, marcando o fim das formações.	Despedida e foto final! Arrumar a sala.	Conversa informal, foto de grupo e despedida.	Tempo extra 10 min.	Máquina fotográfica digital.	A dinamizadora grava, observa e regista as sugestões e atitudes dos intervenientes no bloco de notas.
--	--	---	------------------------	------------------------------	---

## **Anexo F**

### **Relatórios das Sessões de Formação.**

#### **Relatório da primeira sessão.**

Apresenta-se o relatório de avaliação da primeira sessão que se realizou no dia 23 de janeiro de 2014.

No início desta ação ocorreu um grande imprevisto relacionado com a impossibilidade de se utilizar a sala TIC, mesmo em cima da hora prevista para o começo da mesma. A sala estava reservada, mas foi ocupada por um conselho de turma extraordinário que teve o seu início às 17.15h. Uma vez que me encontrava ausente deste espaço escolar, porque estava a lecionar numa escola do primeiro ciclo, não me foi possível evitar esta situação. A sala estava reservada, mas não houve quem verificasse a reserva. O vigilante não se apercebeu da situação, porque ainda não se criou o costume desta sala ser utilizada às 18.00h, e deixou que a utilizassem. Ainda se falou com a diretora de turma que presidia à reunião, mas como estavam a metade da ordem de trabalhos não foi possível obter a sala. Pediu desculpa, percebeu a minha situação, mas era-lhes complicado sair dali naquele momento,

Para solucionar o problema, decidiu-se realizar a primeira parte da reunião na biblioteca esperando que em meia hora o outro grupo abandonasse a sala. Como isto não ocorreu deu-se a formação em tecnologias na outra sala TIC, que é mais pequena e cujos recursos digitais não estão a funcionar devidamente. Nada disto facilitou a realização pacífica do que estava planificado, criando de início no investigador uma certa ansiedade perante a necessidade de procurar soluções imediatas e capazes de solucionar eficazmente o problema.

Já se tomaram medidas para que isto não se volte a repetir. Fez-se um aviso aos auxiliares e vigilantes que normalmente entregam as chaves das salas, falou-se com uma auxiliar do diretor que estava interessada em saber como decorreu a formação e para a semana que vem vai-se recordar mais em cima da hora para evitar uma ocorrência semelhante.



Mais previsível, mas que também sucedeu, foram os atrasos por parte de seis participantes, tendo existido uma falta no conjunto dos onze intervenientes. Às 18.05h, deu-se início à reunião com quatro participantes: O E4, a E2, a E12, e ainda a E11. Nos 20 minutos seguintes, foram chegando gradualmente outras cinco encarregadas de educação, algumas justificando os atrasos. A E1, enganou-se no autocarro, a E10, enganou-se na escola. Os participantes números E15 e a E3 apenas mostraram preocupação por estar atrasadas, mas não deram grandes explicações. A E15 esteve um pouco perdida no bloco onde nos encontrávamos à procura da biblioteca. Uma última pessoa, a E12 chegou às 19.00h porque percebeu mal a hora de início tendo esperado ainda cerca de 20m na rua porque estava à espera que o tempo passasse, para ser pontual.

Foi solicitada pontualidade ao grupo e ficou esclarecido que a periodicidade das reuniões era semanal, às quintas feiras, e que iniciava às 18.00h, uma vez que ainda havia pessoas com dúvidas. Caso houvesse algum atraso ou ausência deveriam comunicar com a investigadora através do número que foi disponibilizado para contacto telefónico.

No início da reunião e conforme estava planificado, foi oferecida uma merenda, bebemos sumos e comemos palmiers utilizando-se os argumentos de que era possível não termos lanchado devido às deslocações e que para trabalhar mentalmente, todos devíamos estar alimentados porque íamos gastar energias.

Esta entrada continua de participantes e do esforço suplementar que implicava à investigadora para proporcionar a integração dos mesmos no grupo, impediu a mesma de registar no bloco de notas das ocorrências e das intervenções. Esse registo foi feito posteriormente apenas com o recurso à memória.

Estes imprevistos não impediram que os objetivos desta primeira parte relacionada com a metodologia fossem alcançados. Foi possível fazer a proposta da necessidade da colaboração de todos os intervenientes para que dessem uma contribuição no sentido de

avaliar até que ponto as formações eram significantes, importantes para eles, tendo-se visto que de início dedicaríamos um tempo, de duas em duas semanas, dedicado ao diálogo sincero com a perspectiva de melhorar aspetos das formações.

Haverá que voltar a reforçar estes aspetos uma vez que nem todos os participantes ouviram tudo, por causa dos atrasos. Ficou dito de forma específica, que tínhamos apenas 60 m para trabalhar o que nos obrigava a procurar a pontualidade e aproveitar bem o tempo.

No que respeita às necessidades e interesses dos participantes, fez-se a proposta de conhecer gradualmente o espaço físico da escola, com a participação de alguns docentes convidados, que nos explicariam a importância desses espaços no contexto do serviço prestado ou disciplina aí lecionada. Referiu-se que sealaria dos recursos existentes nesses espaços e do que se espera de um aluno naquele contexto de ensino aprendizagem, assim como dos materiais que eles necessitam de utilizar em cada um deles.

Também foi dito que aprenderíamos a relacionar estes lugares com os horários dos alunos, que são distintos no primeiro ciclo em relação ao segundo e terceiro ciclo. Toda esta formação está em função de auxiliar os encarregados de educação a conhecer a vida dos educandos na escola e tomar um conhecimento gradual das diferenças que existem entre o conceito de escola que têm do seu país de origem com o de Portugal. Pretende-se que possam acompanhar melhor a vida dos estudantes, que são os seus filhos.

Este argumento da diferença de experiências de vida associadas a espaços de ensino distintos, devido à imigração, e à necessidade de conhecer o sistema português foi bem acolhido por todos.

Fez-se a proposta também para a realização de uma formação especial que visa tratar a questão da diferença de educação dada nos países de origem deles, onde os castigos corporais são os mais comuns, e a educação das escolas em Portugal que não os permitem. Foi-lhes dito que em Portugal, há décadas atrás já foi permitido o uso da régua e da palmatória, porém

houve uma evolução na forma de disciplinar as crianças e eles têm de compreender os motivos que nos conduziram a isso, mas também devem formar-se para educar de acordo com os critérios educativos que predominam por cá.

Os seus educandos estão no meio destes dois mundos e necessitam que na relação casa-escola exista um entendimento nestas questões para que não sejam prejudicados. Já não é o primeiro caso conhecido, de chantagem feita aos pais por parte de educandos, com base na legislação portuguesa, que faz com que os EE sintam que a sua autoridade é posta em causa.

No que respeita às tecnologias digitais também foi referido que utilizaremos os recursos da escola e quem os tenha em casa deve aproveitá-los. Para facilitar as aprendizagens aqueles que não os têm, a escola permite que tenhamos um tempo suplementar para a prática e tirar dúvidas nos 30m que se seguem à reunião. A encarregada de educação E3, perguntou, brincando, se eu não lhes dava um computador a cada um. Respondi dizendo que não, perante esta questão, deu-se uma reação de desagrado por parte de algumas EE que não gostaram da pergunta.

De facto, eu disse-lhes que o nosso estudo se realiza com os recursos que existem, uma vez que não vamos criar situações extraordinárias para a realização das formações. Utilizamos os recursos existentes porque é assim que a realidade acontece e vamos lidar com os limites e as possibilidades que nela existem.

Descemos à sala TIC, onde foi possível visualizar o PowerPoint apresentado e o ficheiro de voz nele contido, mas como não tínhamos internet não se visualizaram os vídeos. Ainda tentei utilizar instalar uma banda larga à internet, mas o computador está protegido para que só o administrador o possa fazer. Aproveitou-se o momento para explicar que existe um mecanismo de proteção dos computadores para que os alunos não insiram programas indesejáveis nos mesmos.

Uma vez que tínhamos os computadores à nossa frente explicou-se a partir daí quais são os componentes principais dos mesmos. Explicou-se o que era um ambiente de trabalho, as ferramentas de trabalho e o PowerPoint. Referi que iríamos aprender a utilizá-lo para registar as nossas aprendizagens, fazer a história das formações, e assim ficarem com um recurso para não esquecerem o que aprenderam. As pessoas aceitaram a proposta.

Foi dito que aprenderíamos a tirar fotografias para o PowerPoint e que eles mesmos seriam os repórteres fotográficos de cada formação. Tirámos, entretanto, a nossa primeira fotografia de grupo.

Chegada as 19.00h retiraram-se tendo a E11 dito que gostou e os outros pareceram estar satisfeitos despedindo-se até para a semana. Ninguém referiu que estaria ausente. Ainda ficaram, mais uns cinco a dez minutos, a E3 e a E8 para esclarecimentos uma vez que chegaram atrasadas.

Deu-se por terminada a reunião e não foi possível mostrar-lhes a sala TIC, das nossas futuras reuniões, uma vez que a outra reunião ainda decorria aquela hora.

#### *Reflexão para as próximas sessões.*

Esta primeira sessão foi centrada na investigadora e era necessário que assim fosse porque se tratava de uma primeira sessão com carácter introdutório, mas não é isso que se pretende na investigação-ação. Há que ensinar os adultos a entrar no dinamismo da participação colaborativa.

Devido ao desconhecimento do espaço escolar e do uso das tecnologias por parte dos EE, pela necessidade de dar tempo aos participantes para fazerem uma experiência de contacto com estes espaços, onde eles participem e perguntem, e uma vez que também é necessário dar mais tempo às pessoas porque a comunicação é lenta devido ao uso do crioulo como primeira língua, parece ser adequado gerir a formação dos dois domínios e do tempo de outra forma.

Na próxima sessão, ainda se vai dar lugar ao ensino sobre a linguagem da escolarização e das tecnologias digitais no espaço dos 60 m, porque ainda não concluímos a planificação anterior em relação às tecnologias, mas na terceira semana vamos passar a outra estratégia que é a de que nessa reunião se visite o espaço escolar na companhia de um professor da escola, com tempo, aprendendo a fazer perguntas e a obter respostas.

Na quarta sessão haverá provavelmente um tempo para a avaliação da sessão anterior e daremos lugar à aprendizagem sobre o PowerPoint, porque também queremos avançar neste campo, para eles poderem ser autónomos na elaboração do seu diário ou sínteses das aprendizagens realizadas nas sessões.

### **Relatório da Segunda Sessão.**

Apresenta-se o relatório de avaliação da segunda sessão que se realizou no dia 30 de janeiro de 2014.

#### *Assiduidade e pontualidade.*

Na formação anterior ficou combinado com os participantes que estes me contactariam em caso de ausência ou atraso tendo-se também confirmado o dia das formações, a hora de início e conclusão, assim como a necessidade da assiduidade e pontualidade. Com base nestes pressupostos decidiu-se não telefonar aos mesmos, para os relembrar da formação, uma vez que também são adultos e espera-se uma coerência em relação ao que foi acordado. Foi certamente um passo arriscado uma vez que este grupo populacional vive mais em função do momento presente, mas por outra parte havia o contra-argumento da experiência que estes adultos, até ao momento, tinham respondido bem às distintas solicitações.

À hora combinada, dos onze, estavam presentes cinco EE. Os participantes E1, E2, E4, E10 e E12. Chegou atrasada 30m a participante E8 devido a atrasos nos transportes públicos. Justificou a sua ausência a participante E3, que mandou recado pela participante E10, uma

vez que não tinha conseguido efetuar a troca de turno no trabalho. Esta é uma incoerência da participante uma vez que garantiu anteriormente, perante todos, que tinha essa situação resolvida.

Não justificaram a falta quatro participantes que, entretanto, foram contactados este domingo, dia 02/02/14.

A participante E5 disse que se esqueceu, e isto que tinha sido lembrada na véspera, pois tinha faltado à primeira formação pelo mesmo motivo. Desta vez ficou combinado, sendo ela a sugerir, que lhe enviaria um SMS na quarta feira e na quinta feira à hora do almoço voltaria a telefonar-lhe para não se esquecer. Esperamos que com todos estes reforços ela compareça. A participante disse-me que tinha total disponibilidade para a formação, estava muito entusiasmada, cheia de desejo de participar, mas eu não a entendo de todo, parece ser uma pessoa extremamente volátil, que a perdemos a qualquer momento.

A participante E15, entretanto já tinha tentado comunicar-me na sexta feira dia 31/01/14. Faltou porque uma colega do trabalho ficou doente e já não consegui saber mais porque não a entendo ao telefone. Fala muito na base do crioulo.

A participante E9, a mais jovem do grupo, disse que não me contactou porque não tinha o meu telefone e faltou porque não tinha quem ficasse com a filha. Pareceu-me uma desculpa pouco consistente uma vez que ela estava presente quando no momento em que confirmei com todos os presentes o número de telefone para os contactos. Ainda me perguntou se os outros vieram e eu disse-lhe que sim, tendo percebido que esta pergunta visava verificar a adesão do grupo. É uma pergunta subtil uma vez que uma má participação do grupo pode justificar uma desistência da sua parte, ao que respondi que eramos sete e que sentimos a sua falta. Respondeu com uma exclamação positiva. Perguntei-lhe então se de facto tencionava vir às formações, ao que me respondeu positivamente. Facilitei-lhe a situação no que respeita à filha, em caso de não haver outra possibilidade, que ela a trouxesse.

Foi contactada a participante E11 que justificou a sua falta alegando ter chegado a casa mais tarde do que esperava, pois, teve uma consulta de última hora com o filho. Pensava dizer-mo esta semana na escola, uma vez que é auxiliar operativa numa das Escolas EB1/ JI e encontramo-nos frequentemente. Não aparentava grande preocupação em contraste com o entusiasmo manifestado na última reunião.

Voltando ao final da formação, perguntei quem desejava que eu relembresse da próxima quinta feira e a participante E12, solicitou auxílio tendo ficado acordado, que lhe telefonaria. Esta pessoa está desempregada e não me surpreende que se perca um pouco nos dias da semana, aliás é uma pessoa que encontro com grandes dificuldades de inserção social, ainda estou a observar quais são os seus limites e possibilidades.

Para além de só falar crioulo e viver limitada ao bairro, numa conversa tida com ela sobre as cavacas portuguesas que eu levava para o lanche, fiquei a saber que ela não conhece nada de Portugal. Entretanto mostra vontade em participar e de estar com o grupo. O grupo gosta da sua presença, tendo-se visto com os outros participantes que para a ajudar, apesar de falarmos em Português, vamos necessitar de umas traduções de português para crioulo, por parte dos outros, para a ajudar a dar passos de integração nas formações. Mal sabe ler e escrever alegando num momento que não tinha óculos. Ora, este é conhecido como o típico argumento de quem não sabe ler, daí que vamos ter que recorrer a registos áudio para a auxiliar no acesso aos conteúdos que formos apresentando.

#### *Avaliação de acordo com a planificação.*

A formação decorreu de acordo com o que foi planificado, uma vez que houve alterações prévias à formação e contava-se com elas. Na altura falei com a professora (nome), adjunta do diretor, sobre a sua participação na mesma e acordámos que ela compareceria logo no início e daria os conteúdos inerentes aos Órgãos de Administração e Gestão Escolar. E assim aconteceu.

Deu-se início à formação com o breve lanche, desta vez com cavacas também chamadas beijinhos de Portugal, porque esta hora do lanche parece-me ser uma boa oportunidade para dar a conhecer alguns doces típicos portugueses e assim alargar horizontes de integração social. Por falar do lanche, desta vez o grupo comeu mais e com menos cerimónia, sobretudo no final da reunião quando se ficou a conversar, já depois das 19.15m, com três participantes: A E10, a E8 e a E12. A E10 até sugeriu que noutros momentos fossem elas a trazer algo para partilhar. Sugestão que aceitei. Foi neste momento que percebi que a E12 nunca tinha saído do bairro, o que também me fez pensar que no futuro podíamos realizar uma visita de estudo fora da Damaia.

Foi apresentado um breve PowerPoint sobre os órgãos de Gestão da Escola, tendo a professora adjunta, explicado a sua constituição e função. Não se fizeram grupos de trabalho para preparar as questões uma vez que estava presente apenas metade do grupo de participantes.

Apesar de não terem sido preparadas questões, a participante E1 sentiu-se à vontade e apresentou uma questão sobre o motivo pelo qual o Diretor não tinha voto no Conselho Geral. A mesma participante, quando foi solicitado, ofereceu-se para fazer o registo fotográfico da visita guiada. Os outros participantes mantiveram-se atentos nos diferentes momentos da sessão, mas não levantaram questões. Apesar do seu silêncio, mostraram-se interessados, não revelando aborrecimento ou distração.

Todos estes momentos foram registados em áudio e constam no anexo 003 da segunda sessão. Constatou-se, entretanto, que era mais viável para uma melhor recolha de dados, recorrer à gravação integral das sessões, uma vez que é difícil à investigadora conciliar a atitude de orientar a sessão e ao mesmo tempo estar com um bloco a apontar detalhes pertinentes.



De facto, neste momento o grupo ainda necessita de muita atenção por parte da dinamizadora para ser envolvido, cativado e formado para uma ação mais comprometida na própria investigação.

No final desta sessão percebi que existem, neste momento, duas participantes que mostram ter essa capacidade de mobilizar o grupo. A participante E1 e a E10. Apresentam-se com caderno para tirar apontamentos, intervêm, colaboram quando são solicitadas e têm iniciativas para melhorar as aprendizagens. A participante E2, acompanha o ritmo de trabalho destas duas. Já os outros estavam mais passivos, optando por receber mais, mas a verdade é que têm dificuldade em comunicar, sendo todos eles Guineenses, compreendendo pouco e falando mal.

Todo este grupo que estava presente, mostrou interesse em aprender sobre as tecnologias, tendo-se disponibilizado para ficar até 15m além da hora prevista para concluir. Isto foi muito bom de se verificar, porque a participante E2, tinha colocado resistências à participação nas formações por causa de ir buscar os educandos ao Moinho da Juventude. Isto revela que está interessada, ela e os outros.

De facto, percebeu-se no final desta formação que o grupo saiu mais coeso e com perspetivas de trabalho.

Ainda antes de dar início à sessão sobre os computadores, esteve-se a conversar com os participantes e definiu-se que a próxima sessão será dedicada aos computadores. A E10 solicitou trabalho para realizar em casa uma vez que a sessão é só uma vez por semana e assim ela tende a esquecer-se do que foi ensinado. Também pediu os materiais que foram apresentados em PowerPoint para os consultar em casa. Já a E1, referiu que os podemos guardar numa pendrive. Esta participante dizia que necessitava de fazer uma síntese das formações porque segundo ela é assim que aprende. Dizia que tem que colocar por palavras

suas e escrever os conteúdos que foram apresentados porque assim ela ia formar a sua percepção.

Esta conversa permite-nos perspetivar aspetos a considerar para a próxima sessão.

Nesta sessão, estive atenta aos limites e possibilidades dos participantes quanto aos seus conhecimentos digitais e verifiquei que os participantes Guineenses têm dificuldades no domínio do rato e do teclado assim como a nível da escrita e compreensão. Já os outros participantes apresentam mais domínio tanto a nível do rato como do teclado, mas com níveis distintos entre si. Compreendem melhor e escrevem.

Isto faz-me perceber que tenho dois grupos distintos dentro da formação e que devo criar perspetivas e estratégias distintas para cada um deles.

### **Relatório da terceira Sessão.**

Apresenta-se o relatório de avaliação da terceira sessão que se realizou no dia 06 de fevereiro de 2014.

#### ***Assiduidade e Pontualidade.***

A assiduidade e pontualidade continuam a ser um dos pontos de especial atenção por parte da dinamizadora das formações. Contactei todos os cinco participantes que tinham faltado para saber das suas justificações e para reforçar a importância da sua participação.

Começo a verificar que existe um grupo ao qual não há que motivar para comparecer, são os participantes E1; E2 e E4; depois existem outros que parecem estar motivados, mas ainda não são pontuais ou faltaram uma vez. São as participantes E3, E8, E10, E11, E12 e a E15

Já noutra situação está a participante E9 que faltou duas vezes, mas justificou uma e a participante E5 nunca compareceu, apesar de dizer sempre que na semana seguinte ia estar presente.

Os atrasos da participante E8 e da Participante E15, são preocupantes porque desta vez foram de uma hora. Como chegaram juntas perguntei qual foi a causa e a justificação dada,

foi o atraso dos comboios tendo a E15 referido que uma colega do trabalho se atrasou e isso impediu-a de ser pontual.

Apesar dos atrasos foram integradas no trabalho do grupo e ficámos a conversar até mais tarde, de forma a procurar soluções e colocar as mesmas ao corrente do que tinha sido tratado na formação.

***Estratégias para motivar a assiduidade e fomentar o trabalho cooperativo.***

Foi positivo o grupo de seis participantes inicial, acolher bem as pessoas que chegaram atrasadas. Denoto que se têm dado passos de consciência de grupo e de aceitação mútua das pessoas. Talvez porque tem ficado claro desde o início que existe uma diversidade no grupo e que esta diversidade é intrínseca à investigação. No início desta formação foi tratado o tema da cooperação, da entreaajuda para chegarmos todos ao mesmo fim, através da imagem da peregrinação. Todos temos de chegar ao destino, mas para que isso suceda necessitamos que os que vão mais rápidos abrandem o passo e que os mais lentos se esforcem por andar mais depressa. Dando continuidade à imagem utilizada referi que o grupo de Guineenses tem mais dificuldade em acompanhar o que se diz nas formações. Num ambiente de descontração referi que era importante continuarmos a ser sinceros uns para com os outros e para comigo quanto a verbalizar as dificuldades sentidas, as dúvidas e as sugestões.

Noto assim que ainda existe uma boa parte do grupo continuar a reforçar o ambiente positivo de trabalho, o acolhimento para que sintam que pertencem á quele espaço de formação e que pensamos neles individualmente. o grupo que parece necessitar da motivação extrínseca para continuar a participar e de reforços

***Avaliação de acordo com os critérios da Investigação-ação.***

*Contente-se em começar com um grupo pequeno e organize-se para o trabalho em andamento.*

Ser coerente com este princípio implica aceitar trabalhar com os poucos participantes que vêm e esforçar-me por incluir aqueles que são menos assíduos e pontuais. Supõe da parte da dinamizadora uma adaptação às suas circunstâncias disponibilizando mais tempo, ficando por vezes até mais tarde, para poder pôr a par da formação os que chegam atrasados.

Supõe uma adaptação ao ritmo de trabalho da equipa e procurar suscitar o espírito do grupo que se entreja para que todos cheguem ao final. Dei o exemplo dos peregrinos, que caminham, mas para todos alcançarem o objetivo é necessário que os da frente abrandem o passo e os detrás se esforcem por avançar. É uma imagem que ajuda a compreender o que é pedido: um esforço conjunto para aprender mais por parte dos que têm mais dificuldades em acompanhar as formações devido às barreiras da linguagem e do analfabetismo e a cedência por parte dos que vão mais avançados para incluir os outros. O E4 percebeu logo, acenando com a cabeça. A E2 ofereceu-se para traduzir para Crioulo, nalguns momentos, a E12.

#### *Diálogo com o grupo:*

Começam-se a criar as condições para que o grupo participe uma vez que ainda há demasiada timidez e também desconhecimento da linguagem da escolarização tem-se vindo a criar um espaço de maior à vontade com os participantes através do empenho em aceitar as pessoas como se apresentam e com as suas circunstâncias.

Dialoga-se com elas sobre os seus atrasos, as suas justificações, respeitam-se os seus limites de horário, procuram-se espaços de diálogo em grupo onde todos se sintam com a possibilidade de dar a sua opinião.

Pretende-se com este diálogo começar a criar as bases para o desenvolvimento da reflexão crítica.

Envolver (Investigação- ação) de modo a que compartilhem a responsabilidade

Mudanças no investigador

*Envolvimento de outras pessoas de fora.*

A planificação das ações de formação implica a participação de docentes do agrupamento de escolas. Um dos critérios para a sua escolha está a ser o critério dos informados, Os informados são normalmente pessoas que possuem as características de estarem dispostas a entender a forma como os estigmatizados veem o mundo e serem capazes de partilhar com eles a realidade de que são essencialmente normais (Goffman, 1963 p. 20). Aqui a normalidade define-se em serem pais que também se preocupam com a integração dos filhos na escola, que querem conhecer melhor esse espaço e se sentem atraídos por conhecer um pouco mais as tecnologias digitais.

Até ao momento participou uma adjunta do diretor, contactou-se um professor de Educação Física, uma professora de Educação Especial e uma professora do Primeiro Ciclo. Também tem colaborado a professora de Tecnologias Digitais que tem dado sugestões e fornecido material para trabalhar com as mesmas no âmbito do ensino aprendizagem com adultos pouco ou nada escolarizados.

### **Relatório da quarta sessão.**

Apresenta-se o relatório de avaliação da terceira sessão que se realizou no dia 13 de fevereiro de 2014.

Nesta sessão foi convidada uma professora titular de turma. A docente ficou surpreendida com o facto de eles contactarem e justificarem a sua ausência da sessão semanal. De facto, todos eles justificaram exceto a E5 que nunca compareceu embora promettesse sempre que vinha. Para mim é uma boa notícia verificar que alguém constata que há um progresso no que respeita aos comportamentos usuais de não justificar as ausências. Faz-me pensar que esta insistência correspondeu a uma necessidade concreta do grupo.

O momento da síntese pretende ser um momento de maior participação, mas há pouca intervenção, parece ser que há timidez, insegurança, receios. Utilizei a estratégia de contarem

a quem faltou o que fizemos e solicitei a explicação por parte de outra participante que não fosse a E1 (porque iniciava sempre a partilha). Falou a E2. Este é um fator a ter em conta nas partilhas. Ensiná-los a aprender a dizer, sem receios, pelas próprias palavras o que se fez na sessão anterior, o tema tratado, as dificuldades sentidas, colocar questões específicas e tenta ajudá-los neste processo.

Verifico também que existe mais vontade na hora de falar comigo, um aumento nos níveis da confiança para comigo. Por exemplo, a E9 veio ter comigo no final da sessão e perguntou-me a razão de ter sido escolhida. Estava satisfeita.

Parece ser que todos gostámos da sessão, o tempo passou muito depressa.

O que me impressionou foi a concentração e o silêncio na realização das tarefas propostas, tão simples como pintar um barco. A seriedade que aquelas pessoas atribuíam a um exercício que seria ridicularizado por outros. Ainda bem que estava comigo a professora titular de turma que não se deixa impressionar pela pouca, formação destas pessoas e ainda as ajudava a escrever o nome e a data correta.

Ainda bem que estou a escolher "informados" para colaboradores. A dimensão relacional é essencial para o progresso na investigação. O que parecia "ridículo", para eles era importante, motivo de concentração, dedicação, trabalho sério, espaço de aprendizagem para acompanhar os filhos.

Creio que estou muito preocupada porque há tanto trabalho para fazer! Quando toco o fundo, é mais profundo do que eu imagino!

As sessões nunca serão suficientes, mas são as possíveis. Por outra parte alegra-me. Identifiquei o meu ponto de partida.

Quanto à pontualidade/ assiduidade, um dos meus maiores receios, motivou-me para insistir: A minha experiência como missionária, acreditar que o facto de que ainda que sejam

poucos, não se deve desistir, trabalha-se com quem vem. Acreditar que é possível, ir contra certas perspectivas pessimistas. (psicóloga da escola e um dos professores do doutoramento).

### **Relatório da quinta sessão.**

Apresenta-se o relatório de avaliação da segunda formação que se realizou no dia 20 de fevereiro de 2014.

#### ***Assiduidade e pontualidade.***

No que se refere à assiduidade e pontualidade, existem participantes que são constantes e um grupo que chega continuamente atrasado e outros que vêm de vez em quando.

Este registo da assiduidade e pontualidade consta da tabela elaborada na semana passada para este efeito.

Neste campo ainda há duas participantes com as quais resulta difícil saber ao certo se estão ou não motivadas, porque vêm, mas parece que se sentem obrigadas. AE9 e a E10. Esta última veio ao princípio e parecia tão interessada! Motivada pelo bem do filho, mas depois tem faltado por causa do seu cabeleireiro, e, entretanto, tinha afirmado que era capaz de deixar duas clientes para participar nas formações. Na semana passada veio, mas a presença da professora convidada condicionou esta vinda, porque é a professora do seu educando. Devo falar com ela para saber as suas reais dificuldades para ser assídua.

Quem veio e nunca tinha comparecido foi a E5. Da minha parte já tinha desistido da sua vinda uma vez que ela dizia sempre que vinha e logo faltava. Convoquei-a para três reuniões e na quinta apareceu dizendo que até tinha tirado a folga para participar das formações de propósito, mas que se esquecia, entretanto. Na semana passada até trocou a folga com uma colega e foi trabalhar na hora da formação. Como vejo se esquece vou voltar a telefonar-lhe para ver se adquire uma rotina.

#### ***Avaliação de acordo com a planificação e critérios de investigação-ação.***

Cumpriu-se quase toda a planificação, mas como esta tendência a não cumprir com toda a planificação se repete, tenho que rever este ponto, pois já percebi que tenho tendência a colocar mais ações daquelas que se podem realizar com o grupo.

*Primeiro momento - acolhimento e lanche.*

A primeira parte do acolhimento com o lanche, correu bem e a E2 até trouxe maçãs. (há alteração na forma de escrever o nome porque descobri que se escreve desta forma) Iniciou-se dentro dos 5 minutos previstos, sendo que o grupo ganha confiança para conversar e estar à vontade entre si de acontecimentos relacionados com o seu dia-a-dia, com os filhos e também com as formações. Predomina o tema da pontualidade e dos motivos que causam atrasos ou ausências.

O participante E4 é sempre pontual, mas coloca-se sempre um pouco retirado das mulheres, é uma atitude que sempre vi nele desde que o conheço há quatro anos. O que faço, é convidá-lo a sentar-se ao meu lado e assim ele fica integrado e participa desde o que é, porque é mesmo silencioso. Comunica muito com a expressão, é uma pessoa muito coerente, e nunca faltou. Esta semana até me pediu um certificado de presença nas formações para se justificar no trabalho.

*Segundo momento: diálogo sobre as aprendizagens.*

No segundo momento da formação, procurou-se suscitar a reflexão a partir de questões previamente elaboradas para facilitar o diálogo sobre o tema da sala de aula e os materiais.

Pretende-se assim suscitar a reflexão crítica orientada à prática, de acordo com os critérios da investigação-ação orientada à reflexão e mudança apresentados por Jean McNiff. Cita-se e traduz –se (2013, p.105-106):

A investigação-ação é sempre colaborativa; O objetivo daquele que investiga é tentar exercer a sua influência educacional no pensamento de outras pessoas e no mundo; O seu pensamento influencia as suas ações, e as suas ações influenciam o seu



pensamento; Espera que o seu pensamento e ações venham a inspirar e influenciar outras pessoas a refletir de forma crítica nos seus pensamentos e ações; Elas fazem uma revisão dos seus pensamentos e das suas ações de forma a influenciar o seu pensamento...; ....e então isto continua a desenvolver-se...

A razão de ser das questões e do diálogo com o grupo reside neste dinamismo de reflexão próprio da investigação-ação que se está a tentar incutir na forma de trabalhar do grupo.

A E1 tem sempre gosto em expor as suas ideias e é ela quem normalmente inicia a reflexão. Foi solicitada também a participação dos outros, tendo-se todos eles posicionado a partir da sua experiência com os materiais escolares que foi a parte mais experiencial da quarta formação. O participante Issa foi o único que não falou.

Confirma-se aqui o que diz Knowles, M. et al. (2005, p.39) sobre os fundamentos da teoria da aprendizagem de adultos, onde se verifica que a experiência é o recurso mais rico para a sua aprendizagem.

Já é a segunda vez que na partilha, a E1 faz a síntese da formação anterior a partir da parte mais prática da mesma, daí que percebo a necessidade de encontrar estratégias práticas para que as formações possam ser significantes para eles.

A conversa que se seguiu e que durou mais de meia hora, centrou-se na quinta pergunta: Alguém foi verificar os materiais escolares do seu filho (a)? Caso o tenham feito o que é que encontraram?

A única participante que o fez foi a E2, que revisou a mochila da neta, que ela está a criar e que está no 2º ano, e fê-lo com a educanda. Apercebeu-se que a mochila estava toda desorganizada estando os lápis, a borracha e o afia, fora do estojo, encontrando-se espalhados no fundo da mochila. Refere que nem sempre terá tempo para o fazer.

A E11 disse que não o fez porque estava ausente na semana passada, a E1 pensa que filho (no 2º ano) deve ser responsável pelos seus materiais, não tendo revisado entretanto a mochila

do filho porque este tem de ser tão responsável quanto ela na sua idade. É problema do aluno, não é dela. Ele tem que ser responsável!

Diz que ela se preocupa por não faltar material ao educando, mas eu sei que o estojo dele não está bem composto porque eu sou sua professora e sei que só tem canetas de feltro e faltam lápis de cor. Não a confrontei com o facto, registando apenas o teor da sua conversa e a evidência de que ela não pode saber como está o material se não faz a revisão do mesmo.

Acabei por insistir na importância desta verificação no final do diálogo e aconselhei-a a pensar que o seu filho pode não ser igual à mãe e ter uma maneira de ser parecida com um tio, uma tia, algum familiar. Não falei do pai porque sei que ela não o suporta, mas pareceu-me ter entendido a mensagem.

Diferente foi a conversa com a E12, que tem uma posição totalmente oposta. Para ela a sua filha que está no 1º ano, é uma menina determinada que sabe fazer as suas escolhas de material escolar e de roupa. Tem quatro mochilas, mas só usa uma que está rota por baixo e por onde saem os lápis. Depois corrigiu-se dizendo que a aluna tem estojo. O que é certo é que a EE não tem nenhuma intervenção na forma como a aluna vai vestida para a escola e na decisão sobre os seus materiais escolares, sendo que pode usar os mesmos sapatos durante meses até estarem rotos. A E1 ainda disse que deitaria a mochila fora caso o seu filho tivesse essa atitude. Tendo sido advertida para o perigo da aluna aprender a fazer apenas o que lhe apetecesse, não só por mim, mas pela E2, a mãe justificou-se dizendo que como tinha referido no início, a aluna apenas tem este comportamento em relação à roupa e aos materiais escolares, sendo uma menina de quem não tem queixas e que lhe obedece noutros aspetos.

Dentro deste perfil de atitude perante os materiais está também a E5 que referiu que cola o fundo da mochila da filha (3º ano) com fita cola, para que os materiais não saiam. Perguntámos-lhe se isso tinha resultados bons e ela disse que ainda servia para algum tempo e depois voltava a fazer o mesmo. Diz que não faz a revisão aos materiais da filha porque estes

ficam na sala de aula. Sei que é assim porque há muitos alunos da EB1 Cova da Moura, que levam os materiais para casa e nunca mais aprecem e como já fui professora desta aluna, sei que ela não tem nada em ordem!

Notava-se a ausência da noção, de que os filhos necessitam de ter os materiais em ordem como um meio necessário ao seu processo de ensino aprendizagem na sala de aula. Este processo de ensino aprendizagem que é essencial para alcançar os sonhos de futuro destes pais em relação aos filhos, não é percebido como importante. Haverá, pois, que voltar a falar de novo no assunto.

Esta deve ser, a meu ver, uma manifestação do que Domingos, A. et al. (1986, p18) dizem que Bernstein refere quanto à socialização que ocorre no contexto das famílias da classe trabalhadora, no que respeita a uma presença fraca de metas a longo prazo que são substituídas por uma noção mais geral de futuro e onde a atividade presente com a perspectiva de alcançar um bem futuro, não tem valor para alcançar uma meta distante.

Esta reflexão ainda tem que ser melhorada a partir de uma escuta mais atenta da gravação que foi realizada para a recolha de dados.

*Terceiro momento: Revisão de um trabalho e apresentação de um programa.*

Como o tempo estava a escassear, a terceira parte da reunião centrou-se na apresentação do trabalho em PowerPoint que a E1 entregou e disponibilizou para ser apresentado ao grupo. Fizeram-se os elogios pertinentes e as correções do mesmo na presença de todos, onde a autora do PowerPoint fez as correções aprendendo a abrir mais diapositivos e a cortar e colar texto, utilizando o rato e o teclado. Desta forma continua-se a privilegiar a prática como experiência significativa.

No final da reunião pediu-se as pendrive aos participantes para que esta semana seja inserido um programa que permite trabalhar a destreza do rato e do teclado sem a necessidade da internet. Este programa foi apresentado ao grupo tendo alguns deles experimentado a

aplicação no contexto da sala de aula. Mostraram-se contentes e interessados em levá-la para casa, mas o tempo de que dispúnhamos não nos permitia fazer a instalação do mesmo em todas as pendrive, daí que só para a semana tenham acesso a ele.

O progresso no uso das tecnologias tem de ser verificado e torna-se necessário dedicar uma formação à realização de exercícios para que haja uma evolução.

A próxima formação está a ser planificada para reforçar estas aprendizagens que se tornam essenciais para que outros participantes também possam começar a apresentar as suas sínteses em PowerPoint.

### **Relatório da sexta sessão.**

Apresenta-se o relatório de avaliação da sexta formação que se realizou no dia 27 de fevereiro de 2014.

Este relatório inclui a avaliação em relação aos seguintes pontos: pontualidade e assiduidade dos participantes; da planificação nos seus diferentes momentos de aplicação e os objetivos da investigação.

No final do relatório apresenta-se uma explicação sobre os motivos que conduziram à reestruturação do diário de acordo com perguntas específicas.

A avaliação da pontualidade e assiduidade tem sido um dos pontos de maior análise até ao momento, uma vez que tem sido importante averiguar se as razões apresentadas para a ausência ou falta de pontualidade dos participantes eram válidas ou meras desculpas. É essencial à investigação não perder os participantes por motivos que se possam atender a seu tempo. Por esta razão continua-se também a analisar as decisões e acontecimentos que favorecem a assiduidade e pontualidade dos participantes.

### *Assiduidade e pontualidade.*

No que se refere à assiduidade e pontualidade, continua a verificar-se que um conjunto de participantes é constante, outro grupo chega sempre atrasado e alguns participantes comparecem de vez em quando. Este registo da assiduidade, pontualidade e das respetivas justificações continua a ser anotado numa tabela elaborada para este efeito. (Anexo H)

Na semana passada receava-se um possível abandono das participantes E9 e a E10. Para não se ser demasiado insistente optou-se por telefonar apenas à E9 já à última da hora uma vez que com ela têm-se dado menos contactos e não seria percebido como uma insistência. Na conversa percebeu-se que ela tencionava comparecer e no decorrer da reunião, num momento oportuno, foi abordada sobre o tema. A participante não se desculpou diretamente com a guarda da educanda, mas percebeu-se que um dos impedimentos tem sido esse, pelo que lhe foi facilitado trazer a filha na próxima formação uma vez que vamos conhecer o complexo desportivo e a criança pode acompanhar-nos. A participante pareceu ficar agradada com a sugestão. Foi-lhe dada um pouco de atenção para envolvê-la mais no dinamismo das formações, uma vez que ela tem sido intermitente e é necessário que seja mais assídua. Foi-lhe dado um trabalho de casa sobre o PowerPoint porque ela já conhece o programa e trabalhou com ele.

Esta participante é a mais nova de todas e tem a característica de ter sido a única a nascer em Portugal. Chegou a estudar neste agrupamento, mas só concluiu o nono ano porque, entretanto, foi mãe adolescente.

Constata-se que era favorável à assiduidade de algumas das participantes, ter um apoio externo para cuidar dos filhos a esta hora.

Quanto à participante E10, optou-se por não lhe telefonar para não se ser demasiado insistente. Caso viesse tudo bem e aí falava-se com ela. Agora como faltou duas vezes seguidas sem se justificar, encontramos-nos mais à vontade para estabelecer um novo contacto

e saber o que é que de facto lhe sucede. Se é por causa da guarda do filho aquela hora, se é por causa do trabalho no cabeleireiro ou se há outra causa desconhecida.

*Avaliação de acordo com a planificação.*

Como já é costume, há uma parte da planificação que fica por implementar apesar do esforço por encurtar a mesma e há sempre algum imprevisto. Desta vez o imprevisto situou-se na dinamizadora.

Sucedeu que queria instalar o programa de destreza nos computadores da sala TIC e acontece que há um vírus na escola que entra nas pendrive e transforma os ficheiros em atalhos ficando o utilizador sem a possibilidade de aceder aos mesmos. Só que apesar de se saber, nunca se imaginou que quase todos os computadores desta sala estivessem infetados e ao colocar várias pendrive, em vários computadores para descarregar o programa, ficámos com este transformado em atalho e com as pendrive dos participantes todas infetadas.

Teve que recorrer-se ao plano B e utilizar um disco externo que está na nossa posse (porque aí o vírus não se hospeda) para aplicar o programa em sete computadores e depois com um antivírus que também temos, limpar todas as pendrive.

*Primeiro momento da planificação: acolhimento e lanche.*

Foi neste contexto do imprevisto que iniciámos a formação, com o lanche do costume, mas ao mesmo tempo enquanto se colocava tudo em ordem tivemos uma conversa sobre vírus informáticos, os antivírus e aquilo que eles nos incomodam na hora de trabalhar. Felizmente que tinha solicitado a presença da professora titular de turma para nos dar um apoio nesta formação e ela ajudou a agilizar o processo de recuperação das pendrive.

Em poucos minutos estávamos a lanchar e apresentou-se o tema da próxima formação, para motivar os participantes: A visita ao espaço da Educação física com o professor (nome do professor) , que foi interrompido, já no final da explicação pela chegada de alguns participantes que trouxeram bolinhos e sumos para o lanche.

Ainda há timidez para abrir as embalagens e disse-lhes que tomassem a iniciativa. Este momento ao redor do lanche acabou por ser um espaço de partilha de situações do quotidiano relacionadas com o mercado da zona e da boa padaria que abriu, uma vez que a professora Luzia trouxe pão com chouriço quentinho.

As pendrive foram entregues no final da formação uma vez que nessa altura houve mais tempo para as analisar e retirar o vírus das que estavam infetadas.

*Segundo momento da planificação: diálogo sobre a formação anterior.*

Acerca da pergunta: O que fizemos na formação anterior, a participante E11 disse que falámos dos filhos, do acompanhamento e do material escolar. “A conversa é que foi importante” disse a E1. O diálogo desenvolveu-se e ainda afirmou: “Foi tão séria a conversa!” e continuou dizendo sobre a dinamizadora que achou que esta pensava que ela era doida, pois teria pensado que ela era severa com o aluno. Teve esta perceção porque a dinamizadora fez uma expressão com o rosto que a fez pensar desta forma.

Rimos um pouco das minhas expressões, brincámos com o tema, mas surgiu um momento de confronto de ideias onde referi que de facto pensava que ela atribuía demasiada responsabilidade ao educando tendo ele 8 anos. Falou-se então em concreto da situação do filho. “Faz-se de asno” diz a mãe! Querendo dizer que ele se faz desentendido das coisas e ela tem que abrir-lhe os olhos. “Tenho que ser exigente com ele.” Eu referi que em casa quem sabe o que acontece é a família, não me querendo intrometer mais, uma vez que ela se voltava a justificar e também porque sei que naquele espaço da casa quem sabe mesmo o que sucede com a educação dos filhos é a mãe .

Para ajudar nesta supervisão do filho, a E1 disse que era importante a E11 estar na escola porque a punha a par do que sucedia, (A E11 é assistente operativa numa escola EB1) surgindo então o tema da relação de confiança com a escola que aproveitei para explorar e reforçar como essencial na nossa formação. A relação casa escola.

Falou-se da importância da relação de confiança e das dificuldades para a criar sendo mais fácil no 1º ciclo devido à proximidade do EE com o professor titular de turma que está muito tempo com os educandos, isto já não se verifica no segundo ciclo onde há mais dispersão, os alunos mudam de sala continuamente, têm vários professores e um deles é o diretor de turma, que também não tem o mesmo tempo para estar com os alunos que o professor titular de turma.

Deu-se então outro salto na conversa quando se falou da grande mudança que ocorre na vida dos filhos e para os EE quando mudam de ciclo. É um lugar de maior liberdade e responsabilidade para o qual há que os preparar. Acrescentava a professora Luzia, que as crianças não estão normalmente preparadas para esta mudança.

Rematou-se dizendo que o nível de proximidade e de confiança com o aluno é menor no 2º ciclo porque o diretor de turma não está o mesmo tempo com o educando que o professor titular de turma.

A E2 referiu que o seu educando do 5º ano tem estado desorientado este ano. À hora do almoço vai ter com a mãe e ela percebeu que ele faltava à tarde alegando que tinham dito que não havia aulas, que faltava o professor e ia inventando outras desculpas. “Dava a volta à mãe” e isto que ela até sabe o que é um horário e conhece os cantos à escola porque já teve outros filhos a frequentar o agrupamento. Percebi que lhe custou reconhecer que foi enganada pelo filho e queria, entretanto, justificar-se.

Foi dito que os alunos tendem a protegem-se quando têm que enfrentar novas situações de vida. Por vezes fogem da dificuldade e por isso temos de falar com eles e ajudá-los a entrar no dinamismo da escola para que não nos enganem.

Quanto mais faltarem menos integrados se sentem, afirmava a professora titular de turma.

Confirmei a afirmação dizendo que noto que no 2º período piora o comportamento na sala de aula porque alguns alunos estão desmotivados, não acompanharam o processo de ensino



aprendizagem do primeiro período e por isso ficam aborrecidos de estar tantas horas nas aulas porque não entendem quase nada do que acontece lá dentro acabando por perturbar o decorrer da mesma. Reforçou-se assim a importância da relação casa escola e da necessidade que a escola tem para que os EE ajudem no acompanhamento dos alunos.

Se os pais querem alcançar os objetivos de sucesso dos filhos, é importante que ajudem neste processo de acompanhamento para o sucesso escolar, para o qual toda a vida escolar está orientada.

Observou-se que o ambiente cresce em níveis de confiança, de respeito mútuo, de abertura e autenticidade, em conformidade com os elementos do processo da Andragogia propostos por Knowles, M. et al. (2005, p115-116). Para que esses aspetos se fortaleçam, evita-se forçar ou confrontar as pessoas. Apresentam-se os conteúdos da linguagem da escolarização, os desafios implícitos e aceitam-se as justificações. Procura-se também ser simples para aceitar as críticas.

Quanto aos conteúdos sobre a linguagem da escolarização conseguiu-se falar de algumas diferenças que existem entre o 1º ciclo e 2º ciclo do Ensino Básico, das dificuldades que os filhos podem experimentar na transição de um para o outro e de como isto pode ser acompanhado pelo EE. Também se reforçou o nível da importância da confiança casa escola e de como se deve procurar construí-lo na diversidade, uma vez que também se falou da diversidade de pessoas que habitam o espaço escolar e que também devemos saber que nem todos os diretores de turma conseguem estabelecer os mesmos níveis de confiança, da mesma forma que existem distintos EE com mais facilidade e outros com mais dificuldade para o fazer.

No final destes momentos de diálogo sente-se a necessidade de ter mais tempo para dialogar sobre tudo isto porque estes EE parecem ficar surpreendidos com todos estes

conteúdos. É por este motivo que também se sente que eles têm dificuldade em apresentar iniciativas para dinamizar a sua participação na investigação-ação.

De momento está-se a reforçar o elemento essencial de verem a necessidade de acompanharem mais os educandos e não os responsabilizar apenas. Procura-se uma estratégia de dar a entender que a escola conta com eles para que os educandos cumpram com os seus deveres.

Daí as visitas aos distintos espaços escolares e a participação da comunidade educativa, reforçando sempre a importância desta colaboração entre a casa e a escola para alcançarmos os objetivos comuns de ajudar os educandos a ter sucesso.

Deseja-se levá-los a conhecer mais o dia a dia da escola e conhecendo o que acontece dentro dela, porque o que se verifica é que confiam demasiado na comunidade educativa e não interagem mais com ela por desconhecimento.

*Terceiro momento: trabalho de destreza e PowerPoint.*

Deixou-se ao critério dos participantes trabalhar no programa de destreza ou no PowerPoint. Como não se decidiam, comecei por convidar aqueles que têm mais dificuldades para começar a trabalhar no primeiro programa. A E5, a E12 a, depois a E8 disse que também queria e por fim foi convidado o participante E4.

Foi neste momento, de começar a sentá-los à frente dos computadores e concluir a instalação do programa em mais dois computadores, que surgiu o segundo imprevisto: A E2, a E1 e a E9 começaram a auxiliar os outros. Quando me apercebi da situação elas estavam tão envolvidas nesse processo que não o queriam deixar para trabalharem com o PowerPoint. Observou-se que elas participam das dificuldades dos outros participantes e envolvem-se no processo de ensino aprendizagem. São generosas!

Certamente que esta entreajuda faz parte do dinamismo colaborativo da investigação-ação, que neste momento não é um processo que esteja realmente esclarecido por parte dos

participantes. Surpreendi-me pela generosidade que observei e pela capacidade de iniciativa e gosto que têm ao colaborar. Crê-se que esta vontade de ajudar, pode ser uma porta de acesso para lhes proporcionar o que falta na sua aprendizagem sobre o que é o dinamismo de investigação-ação, e assim, por ela terem acesso a um conhecimento mais explícito sobre as atitudes de reflexão e mudança que caracterizam a investigação.

Fez-se um registo fotográfico destes momentos iniciado pela dinamizadora e continuado pela participante E1 que logo envolveu a todos na necessidade de tirar fotografias. A E9 fugia da fotografia e ela logo a convenceu!

É importante referir que se fez este exercício de destreza com as participantes que chegam bastante atrasadas, a E15 e a E8, que ficaram com a dinamizadora mais até às 19.30h. No final ajudaram a recolher o lanche e a deixar a sala em ordem.

A E8 gosta de ficar sempre a conversar um pouco sobre o filho e o seu comportamento na escola, uma vez que é um menino com necessidades educativas especiais com dificuldades de socialização, e como sou sua professora ela necessita falar-me dos seus problemas e justificar-me os seus comportamentos.

Durante esta hora de trabalho observou-se que a nível da destreza das tecnologias digitais há uma parte do grupo que apresenta bastantes dificuldades. São elas: A E15, a E12, a E8 e o participante E, (três são Guineenses). Depois um pouco melhor, a E5 a E3e a E11. Bastante melhor e com capacidade de trabalhar já com o PowerPoint, a E1, a E2, aE9 e a E10 que, entretanto, tem faltado.

Não se conseguiu evoluir na formação sobre o PowerPoint porque elas envolveram-se no processo de ensino aprendizagem das outras participantes.

De facto em relação ao objetivo de ensiná-los a trabalhar neste programa com a intenção de que através dele se pudesse fazer uma recolha de dados sobre o seu processo de ensino aprendizagem na linguagem da escolarização e nas tecnologias digitais, ainda se está a meio

caminho, se é que se pode dizer dessa forma, pois ainda há muitos passos a dar em relação a todos os participantes.

Neste aspeto recordam-se os conselhos de Kemmis e McTaggart (1992 p25-27), citados por Cohen e Manion (2006, p.308) onde se refere que o investigador deve ser tolerante e solidário, esperando que as pessoas aprendam com a experiência e deve possuir um plano que considere uma longa caminhada no que se refere às questões de maior mudança das práticas.

Estes são alguns dos planos de ação a que se deve atender neste momento: ter a devida paciência, verificar os progressos e continuar a procurar as formas mais adequadas para dar continuidade ao processo.

### **Relatório da sétima sessão.**

Apresenta-se o relatório de avaliação da sétima sessão que se realizou no dia 6 de março de 2014.

Este relatório inclui a avaliação em relação aos seguintes pontos: pontualidade e assiduidade dos participantes; da planificação nos seus diferentes momentos de aplicação.

#### ***Assiduidade e pontualidade.***

Apesar da formação da semana anterior ter decorrido bem, esta semana havia um certo receio quanto a este ponto da assiduidade e pontualidade, uma vez que houve a interrupção letiva do Carnaval que rompe com as rotinas, e também porque os dias são maiores e apercebemo-nos que as pessoas, em relação às horas, pensam que é mais cedo quando já é mais tarde.

Apesar de eu ter avisado bastante e ter ficado bem dito que viria o professor de educação física dar uma sessão, foi um dos dias em que se verificou uma pior participação, tendo-se registado a presença de seis participantes, dos quais quatro chegaram dentro dos 10 minutos iniciais, uma terceira chegou atrasada e acabou por ir para casa porque não encontrou o grupo

que estava no ginásio, a última participante chegou, como já se esperava, às 19.00 h. Por estas razões, apenas quatro participantes estiveram na visita guiada.

Os motivos dos atrasos e das ausências consta na tabela elaborada para este efeito

Importa referir que se fez o contacto telefónico à participante E10, para conhecer os motivos da sua ausência, tendo a participante referido que tinha muito trabalho ao fim do dia e que por esse motivo não lhe seria fácil voltar a comparecer.

Despedi-me então, dizendo-lhe, entretanto, que íamos sentir a sua falta, mas que quando quisesse poderia comparecer que seria sempre bem-vinda.

### *Avaliação de acordo com a planificação.*

A sessão decorreu de acordo com a planificação registando-se apenas um atraso de 10 minutos porque esperámos um pouco pelos outros. Depois da visita ao recinto desportivo ainda houve tempo para reforçar algumas aprendizagens sobre as tecnologias digitais.

### *Primeiro momento da planificação: acolhimento, lanche e introdução ao tema.*

Iniciámos a formação, com o lanche do costume. No início estavam apenas dois participantes e quando chegou o professor fez-se a apresentação mútua. Em diálogo com os participantes decidiu-se esperar pelos outros até às 18h.15min. hora em que iniciáramos a visita guiada.

O professor deu entretanto início à formação sobre a presença da disciplina nos distintos ciclos de ensino, referiu a importância dos alunos terem o equipamento desportivo, descreveu aquele que se utiliza na escola e onde se pode adquirir, e deu alguns conselhos aos EE sobre a importância de gerir bem o horário dos alunos em relação ao tempo necessário para a lavagem e secagem dos equipamentos. Os participantes estiveram atentos enquanto o professor fez a sua exposição sobre a disciplina de Educação física.

O imprevisto desta semana deu-se em relação à gravação desta primeira parte que não ficou registada porque carreguei mal no botão de gravação.

*Segundo momento da planificação: Visita guiada.*

Este momento decorreu conforme o previsto tendo o professor realizado uma visita agradável e comunicando bem com os participantes, que por sua vez se mostraram interessados e agradados com o que iam vendo.

Aos quinze minutos deu-se então início à visita guiada e desta vez já se gravou porque, entretanto, se fez uma verificação do estado da gravação.

Aproveitou-se para mostrar a escola. Vários blocos de sala de aula, quatro salas do 1º ciclo que funcionam na escola sede, o telheiro onde os alunos se podem proteger do sol e da chuva e funciona como um espaço que se utiliza para diversos eventos. Referiu-se a importância dos EE conhecerem estes lugares para poder situar-se nas conversas que os alunos têm com eles e também para perceber a utilização adequada dos mesmos, e intuir também as malandrices que os alunos fazem lá. Em relação ao telheiro, gostam de pendurar-se nos cabos de suporte do mesmo e não o devem fazer pela sua segurança e do telheiro, também estão impedidos de jogar à bola com as bolas grandes fazendo dos bancos balizas, com o risco de partir os vidros dos espaços circundantes.

A participante E2 fez a reportagem fotográfica e houve sempre um ambiente de diálogo e boa disposição, até com risos e comentários espontâneos, como convém na formação de adultos.

Chegados ao pavilhão desportivo entrámos no espaço destinado aos jogos de basquetebol, andebol, futebol, badminton, patinagem e judo.

A E1 perguntou que desportos se faziam ali e o professor foi respondendo, mostrando o exemplo de alguns alunos que ali estavam a jogar badminton. Falou-se dos torneios e ainda dos espaços superiores para poder assistir aos mesmos.

Mudou-se, entretanto, de repórter fotográfico. Ofereceu-se a participante E11.

Visitaram-se os balneários e explicou-se que era aquele o espaço destinado à mudança de vestuário. Falou-se do comportamento que os alunos gostam de ter ali, sendo as meninas aquelas que ficam lá mais tempo a cuidar da sua beleza. Também se disse que antes os meninos eram os malandros agora as meninas é que querem bisbilhotar os rapazes. Mostrou-se todo o espaço tendo-nos dividido em dois grupos. O professor Rui mostrou o balneário dos rapazes ao participante Issa e eu fui com as restantes participantes ver o das raparigas.

Falou-se ainda da questão da proteção dos bens e para que não haja roubos, as mochilas ficam sempre dentro do recinto desportivo, porque ali nos balneários não é possível controlar os valores.

Depois dirigimo-nos ao ginásio passando pela sala onde se guardam os materiais desportivos. Bolas, patins, colchões, aros...

Foi explicado que o ginásio desportivo está mais ligado à ginástica desportiva, cambalhotas, saltos, judo... Depois falou-se do problema dos colchões de judo, que ensoparam no dia da granizada, mas como choveu durante meses ainda se está à espera do sol da semana que vem, para os secar. (cheirava a bafio e havia cerca de quinze colchões molhados).

Os EE ainda viram o ambiente de trabalho àquela hora, pois entravam alunos equipados para o judo, no ginásio desportivo, que vinham acompanhados pelos seus respetivos EE.

Falou-se então do Desporto Escolar, do seu horário e das modalidades que a escola oferece.

Visitou-se ainda a sala dos professores e tirou-se uma fotografia de grupo. O participante Issa, não quis tirar fotografias, dizendo que sabia, que tinha máquina. Espera-se que não seja uma desculpa porque como é tão reservado e tão calado, pareceu, porém, uma justificação para o não fazer.

O grupo deslocou-se, entretanto, ao campo de futebol de relvado sintético. O professor Rui explicou que a escola é uma pequena cidade e que tem que angariar fundos para a sua manutenção, daí que se aluguem alguns espaços entre eles este campo. Viram-se os meninos da escolinha do Benfica a jogar futebol. A El perguntou se tinha que ver com o professor, porque ele estudou nesta escola, mas não tem que ver.

Terminada a visita o grupo regressou ao Bloco A, tendo agora regressado pelo outro lado onde se viram as bancadas e os pavilhões pré-fabricados.

Despedimo-nos do professore agradecemos a sua visita guiada.

*Terceiro momento: trabalho de destreza e PowerPoint.*

Este momento de trabalho realizou-se entre as 19.00 e as 19.40 min. A dinamizadora deu a conhecer aos participantes que na semana seguinte não podia estar presente daí a impossibilidade de se realizar a próxima formação.

No contexto da ausência de bastantes participantes, foi referida a importância de se ter uma continuidade porque a intermitência provoca desmotivação pelo facto das pessoas perdem momentos formativos, de relação com o grupo, e de se criarem situações de vazio no processo de ensino- aprendizagem. Fez-se o paralelismo com o processo dos educandos na escola. A assiduidade é essencial para o processo de integração dos alunos no espaço escolar e para o processo de ensino aprendizagem.

Aproveitámos os últimos quinze minutos para trabalhar no PowerPoint, fizeram-se exercícios de ligar o computador, entrar e sair do ambiente de trabalho, abrir o ficheiro do PowerPoint que está na pendrive. Para além destas dificuldades verificou-se que ainda não há destreza com o duplo click.

Foi ensinada a forma de inserir mais diapositivos, trabalhar naquele que seja escolhido, explicou-se a diferença entre o primeiro diapositivo e os outros. Também se ensinou a abrir uma caixa de ferramentas, reconhecer uma caixa de texto, aprender a seleccionar e a apagar a



caixa de texto, selecionar texto e mudar o tamanho das letras. Ainda se ensinou a inserir fotografias a partir de um ficheiro guardado na pendrive, a aumentar e reduzir o seu tamanho.

Depois deste momento, tendo as outras participantes saído às 19.15h, a animadora ficou então com os participantes E4 e E8, ensinando-os de novo a ligar o computador, a aceder ao ambiente de trabalho, a abrir a pendrive, localizar os ficheiros e entre eles identificar o ícone do programa de destreza. Uma vez lá, foi ensinada a forma de lidar com as suas funções básicas. Treinou-se ainda os passos a dar para lá chegar e fez-se também o processo inverso até dar a ordem de encerrar o computador.

Ambos os participantes se mostraram interessados e com vontade de praticar tendo a E8 referido ainda que tinha tentado aceder ao programa através do computador do filho, mas não conseguiu.

Ao participante E4 já foi solicitado que trouxesse o computador portátil da filha, o Magalhães, para tentar identificar porque é que não funciona.

Aos outros participantes, que começam a dominar o PowerPoint, foi solicitado o resumo da formação nesse formato para se poder ter o feedback desta formação e alcançar um dos objetivos desta investigação que é conjuntar as tecnologias digitais e a formação na linguagem da escolarização. Por este processo pretende-se também suscitar o processo de reflexão por parte dos participantes inerente à investigação-ação.

Dá-se por concluído o relatório desta sessão constando a reflexão mais detalhada no diário correspondente a esta semana.

### **Relatório da oitava sessão.**

(Inconcluso por falta de tempo)

Apresenta-se o relatório de avaliação da oitava formação que se realizou no dia 13 de março de 2014.

Este relatório inclui a avaliação em relação aos seguintes pontos: pontualidade e assiduidade dos participantes e planificação nos seus diferentes momentos de aplicação.

### ***Assiduidade e Pontualidade.***

Esta semana compareceram oito participantes e duas justificaram a sua ausência. A participante E11 avisou através do seu educando e a participante Alcina enviou um SMS referindo que fora sujeita a uma pequena intervenção cirúrgica.

Ficámos a saber que as participantes E5 e a E12 compareceram na semana anterior, mas devido ao seu atraso superior a 15 minutos, acabaram por não encontrar o resto do grupo que fazia uma visita ao pavilhão desportivo. Decidiram então ir para casa. A participante E12 comentou que o vigilante bem as podia ter conduzido ao pavilhão. Na verdade, não podia porque não pode abandonar a entrada da escola, o que significa que esta participante não compreende as funções do vigilante.

O registo da assiduidade e pontualidade está assentado na tabela elaborada para esse efeito.

### **Relatório da décima quarta sessão. Dia 8 de maio**

Depois da apresentação do programa no dia oito, foi-se verificar nesta formação até que ponto o grupo está a aderir ao mesmo e como é que lida com ele. Identificar as suas dificuldades para as colmatar já no início do processo de elaboração dos diapositivos.

Uma vez que o grupo sabe que o recurso está a ser montado semanalmente, foi-lhes solicitado o feedback, porém ainda se verifica que o grupo não consegue identificar o que lhes poderia facilitar a aprendizagem.

Foi verificado que o vocabulário utilizado nas gravações deve ser ainda mais simplificado, evitando conceitos mais complexos. Por outra parte deve-se ajudar o grupo a aumentar os seus conhecimentos e a aprender a conhecer a importância dos conceitos

utilizados e aprender a utilizá-los. Daí que se veja a necessidade de acrescentar um item ao grupo de diapositivos a explorar, o item do vocabulário.

Como alguns participantes entendem mal a língua Portuguesa convém gravar pausadamente e não dar muito conteúdo ao mesmo tempo porque acabam por se perder. A forma de apresentar os conteúdos nos primeiros diapositivos deve ser muito clara e o seu manuseamento também deve ser simples. Pouco a pouco é que se deverá ir aumentando o grau de dificuldade, embora a questão da linguagem deva ser sempre adequada à população.

Tem-se visto que para facilitar o acesso às informações, deve-se manter o texto escrito acompanhado à gravação de voz uma vez que outros participantes já sabem ler.

Os analfabetos necessitam mesmo que a linguagem utilizada seja ainda mais simplificada porque o vocabulário deles é restrito. Por exemplo: Eles apreciam ouvir mais a expressão “filhos” que “educandos”. Tive de explicar que utilizava esta expressão, porque nem todos os alunos são filhos, alguns encarregados de educação são apenas parentes dos alunos, não propriamente pais e já não avancei para a explicação de casos mais complexos de tutela de menores, por uma questão de gestão de tempo.

Vendo as dificuldades dos participantes, percebe-se que o PowerPoint está destinado a encarregados de educação que não têm experiência de escolarização em Portugal ou que gostariam de aprender o essencial sobre a escola. Este recurso começa-se a configurar como uma introdução à escola e pretende proporcionar noções básicas sobre como acompanhar.

Apresenta-se também como uma ferramenta de auxílio para formadores, visto que nesta segunda formação, a sua exploração foi feita de modo a que cada participante à sua vez, fosse aprendendo a explorar as possibilidades de acordo com as instruções dadas pela dinamizadora e os outros vissem no quadro de apresentação os passos que iam sendo dados e o modo de o fazer.

Foram-se revezando e de momento parece ser a melhor forma de realizar as formações, até porque se cria um ambiente de diálogo situado no tema e se vai aprofundando. Os participantes não conseguem dar ainda ideias sobre como melhorar o PowerPoint em função deles mesmos daí que estes diálogos sejam o meio adequado para intuir e lhes sugerir adaptações que podem facilitar a sua utilização.

### **Relatório da décima quinta sessão.**

#### ***Semana do dia quinze de maio.***

Depois da apresentação do programa no dia oito, foi-se verificar nesta formação até que ponto o grupo está a aderir ao mesmo e como é que lida com ele. Identificar as suas dificuldades para as colmatar já no início do processo de elaboração dos diapositivos.

Uma vez que o grupo sabe que o recurso está a ser montado semanalmente, foi-lhes solicitado o feedback, porém ainda se verifica que o grupo não consegue identificar o que lhes poderia facilitar a aprendizagem.

Foi verificado que o vocabulário utilizado nas gravações deve ser ainda mais simplificado, evitando conceitos mais complexos. Por outra parte deve-se ajudar o grupo a aumentar os seus conhecimentos e a aprender a conhecer a importância dos conceitos utilizados e aprender a utilizá-los. Daí que se veja a necessidade de acrescentar um item ao grupo de diapositivos a explorar, o item do vocabulário.

Como alguns participantes entendem mal a língua Portuguesa convém gravar pausadamente e não dar muito conteúdo ao mesmo tempo porque acabam por se perder. A forma de apresentar os conteúdos nos primeiros diapositivos deve ser muito clara e o seu manuseamento também deve ser simples. Pouco a pouco é que se deverá ir aumentando o grau de dificuldade, embora a questão da linguagem deva ser sempre adequada à população.

Tem-se visto que para facilitar o acesso às informações, deve-se manter o texto escrito acompanhado à gravação de voz uma vez que outros participantes já sabem ler.

Os analfabetos necessitam mesmo que a linguagem utilizada seja ainda mais simplificada porque o vocabulário deles é restrito. Por exemplo: Eles apreciam ouvir mais a expressão “filhos” que “educandos”. Tive de explicar que utilizava esta expressão, porque nem todos os alunos são filhos, alguns encarregados de educação são apenas parentes dos alunos, não propriamente pais e já não avancei para a explicação de casos mais complexos de tutela de menores, por uma questão de gestão de tempo.

Vendo as dificuldades dos participantes, percebe-se que o PowerPoint está destinado a encarregados de educação que não têm experiência de escolarização em Portugal ou que gostariam de aprender o essencial sobre a escola. Este recurso começa-se a configurar como uma introdução à escola e pretende proporcionar noções básicas sobre como acompanhar.

Apresenta-se também como uma ferramenta de auxílio para formadores, visto que nesta segunda formação, a sua exploração foi feita de modo a que cada participante à sua vez, fosse aprendendo a explorar as possibilidades de acordo com as instruções dadas pela dinamizadora e os outros vissem no quadro de apresentação os passos que iam sendo dados e o modo de o fazer.

Foram-se revezando e de momento parece ser a melhor forma de realizar as formações, até porque se cria um ambiente de diálogo situado no tema e se vai aprofundando. Os participantes não conseguem dar ainda ideias sobre como melhorar o PowerPoint em função deles mesmos daí que estes diálogos sejam o meio adequado para intuir e lhes sugerir adaptações que podem facilitar a sua utilização.

***Semana do dia 23 de Junho.***

Estas intuições têm-se confirmado. Aqui as tecnologias podem ser uma ferramenta que contribui para a integração socioeducativa uma vez que este PowerPoint interativo mais trabalhado pode transformar-se numa ferramenta de apoio à formação de adultos analfabetos e pouco letrados. Aliás cheguei a pensar na possibilidade de um CD interativo, porque possibilita mais interatividade. O PowerPoint é muito limitado, mas como base de apoio à investigação tem permitido muito.

O CD permitiria também esta possibilidade treinar a destreza.

Se tivesse iniciado as formações com esta base teria certamente feito outro estudo, mas acredito que alguns EE teriam entrado mais rapidamente na complexidade da escola, na diversidade de âmbitos que se devem considerar no acompanhamento dos educandos e daí os desafios de ser encarregado de educação.

Esta semana estive a fazer alterações na parte do recuar e avançar. Alterei o ícone para um mais universal que os ajude a associá-lo, no futuro, com outros programas.

## Anexo G

### Diários da Investigadora

Os diários começaram a ser elaborados partir desta sessão. Até então fui elaborando os relatórios. O diário tinha a vantagem de organizar mais facilmente as informações recolhidas nas sessões.

#### Diário da Sexta sessão-Semana de 23 a 28 fevereiro

<i>Sessão, dia e semana</i>	<i>O que é que eu fiz. Tempo e ações dedicadas ao doutoramento.</i>	<i>O que é que aprendi</i>	<i>O significado da minha aprendizagem e potenciais implicações</i>	<i>O que me preocupa e o que motiva.</i>
6ª Sessão 27/03/14	2ª feira 9.00- 12.30 fiz relatório da 5ª formação.	Aprendi que estes participantes gostam mesmo de se entreajudar.	Significado 1: As estratégias práticas são mesmo importantes no trabalho com adultos e na Investigação-ação.	Preocupa-me: Assiduidade da E10 e perseverança do grupo.
5ª feira Semana de 23-28 fev.	Enviei à prof. Guilhermina. Recebi e li relatório corrigido.	Têm uma mentalidade colaborativa. Eu não sei se a tenho.	Implicações: Continuar a proporcionar estratégias práticas. Experienciais.	Motiva-me: Haver sinais de fortalecimento dos níveis de participação e confiança no resto do grupo.
	3ª Feira	As participantes mais avançadas são generosas, porque preferiram ficar a ajudar em vez de ir aprender mais sobre o PowerPoint. Nem foi preciso pedir!	Significado 2: Como a entreajuda surgiu espontaneamente... Implicações: Proporcionar espaços de entreajuda.	Motiva-me: Ter chegado até à sexta formação quando havia quem duvidasse da possibilidade de perseverança por parte de um grupo com estas características e quem dentro da escola dizia que ajudaria, mas não ajudou.
	4ª feira 8.30- 11.30h Fiz a planificação da 6ª formação. Iniciei diário de acordo com novos critérios. Verificação do gravador, pilhas e memória. Colocar programa de destreza em cinco pendrive.	Estava a instalar o programa em mais dois computadores e enquanto o fazia elas organizaram-se. A E1, E2 e E9. As estratégias práticas são mesmo importantes!	Significado 3: Perigo de os participantes sentirem que não têm espaço para formular as suas ideias. Implicações: Devo dar mais espaço às	Preocupa-me: Falta de tempo para ler e estudar mais.

<p>Tarde- Combinei com prof. Luzia, se me podia dar uma mão amanhã para ajudar melhor o grupo nos exercícios. Disse que sim.</p> <p>Fui ao supermercado comprar bolo e sumos.</p> <p>Combinei com o professor de Educação física para a próxima formação.</p> <p>À noite fui verificar materiais para o dia seguinte.</p> <p>Falta uma pendrive. A da E5. Não sei onde a guardei ou perdi.</p> <p>5ª feira</p> <p>Prepararei a sala e instalei o programa nos computadores a partir das 17.40h. Das 18.00h às 19.30h formação.</p> <p>6ª feira</p> <p>À noite descarregar fotografias.</p> <p>Sábado</p> <p>Estudei na universidade das 9.30 às 13.10h.</p> <p>Iniciei a elaboração do relatório.</p> <p>Descarregar e ouvir a gravação da formação de 5ª feira.</p> <p>• Estudei das 15.15 às 17.00</p>	<p>Aprendi que devo escutar melhor as pessoas e dar-lhes mais espaço para se expressarem.</p> <p>Aprendi que comigo continua a haver sempre um imprevisto.</p> <p>Ao menos enquanto eu não tiver mais tempo para o doutoramento e assim poder preparar tudo como gostaria.</p> <p>Essa expectativa não se coloca de momento.</p> <p>Aprendi que a comunidade educativa está a colaborar e a participar através de um grupo restrito de professores.</p> <p>Começo a identificar melhor o que é um informado. É alguém que se faz próximo dos participantes e não os minimiza.</p> <p>Aceita-os como são e sabe estar com eles a trabalhar.</p> <p>Agradeço a presença da prof. titular de turma.</p>	<p>pessoas. Escutá-las melhor e deixar que se expressem.</p> <p>Significado 4: Os imprevistos vão acontecer, pela minha parte e pela parte dos outros.</p> <p>Implicações: Apesar de fazer o meu melhor, não me surpreender e continuar a procurar sempre o melhor plano B.</p> <p>Significado 5: A comunidade escolar também pode ser mais sensibilizada.</p> <p>Implicações: Continuar a integrar pelo mesmo dinamismo de participação significativa e prática os professores que vou contactando e que se disponibilizam para colaborar.</p> <p>Agradecer de modo especial aos que colaboram.</p> <p>Significado 6: O dinamismo da investigação- ação é crucial nesta investigação.</p> <p>Implicações: Devo continuar a procurar vias para o suscitar nos participantes e melhorar os critérios que orientam a minha mesma reflexão.</p> <p>Estou satisfeita com os critérios apresentados por Jean McNiff (2013).</p>	<p>Ter mais critérios para saber o que devo observar registar e fazer a interpretação dos acontecimentos.</p> <p>Motiva-me: Ver que o dinamismo de reflexão-ação realizado até ao momento está a criar um dinamismo de integração por parte de participantes e alguns professores na investigação.</p>
--	--	--	--



Vou tomando  
mais consciência  
do que significa o  
dinamismo da  
reflexão na  
investigação-  
ação.

### Diário da Sétima Sessão -Semana de 2 a 8 de março

<i>Sessão, dia e semana</i>	<i>O que é que eu fiz. Tempo e ações dedicadas ao doutoramento.</i>	<i>O que é que aprendi</i>	<i>O significado da minha aprendizagem e potenciais implicações</i>	<i>O que me preocupa e o que motiva.</i>
7ª Sessão 06/03/14 5ª feira Semana de 02-08 março.	2ª feira 9.00- 17.00 fiz relatório da 6ª formação. Enviei prof. Guilhermina: Relatório, tabela com o registo da pontualidade... 17.00-. Início da planificação da próxima formação.  3ª feira  Conclusão da planificação.  Quarta feira Leitura de manhã (30m) Jean McNiff. (Perigos e ameaças à Investigação-ação). Falei com o prof. Rui Silva para confirmar a sua presença, hora, acertar objetivos e conteúdos da formação. Ao fim do dia, preparar os materiais para a	Aprendi que parte deste grupo continua a apresentar absentismo. Que alguns são inconstantes apesar dos avisos explícitos para não faltarem ou chegarem atrasados. Aprendi que ainda que eu avise muito estas pessoas da importância da próxima formação isso não altera os seus comportamentos. Confirmei que a pressa é inimiga do bom trabalho! A rapidez com que faço algumas coisas impede-me de estar atenta a alguns pormenores que por vezes são	Significado da aprendizagem: Encontro as mesmas características neste grupo de adultos que noutros com que trabalhei em contexto de voluntariado, quando trabalhava em missão. A questão de serem voluntários é importante porque aqui o benefício não é material. Não creio que tenha que ver com classe social, ou até cultural, tem mais a ver com prioridades, interesses, organização de vida, situações familiares e profissionais. Sei que procurei de início ter um grupo com uma certa diversidade, mas também intui que podia ter um conjunto de participantes mais assíduos devido à	Preocupa-me a perseverança do grupo. Fiquei também desiludida com as ausências. Uma coisa é falharem comigo que já sei que isto pode suceder, outra coisa é falharem com um convidado quando eu as tinha avisado tanto. Fez-me sofrer!  Surge de novo a pergunta sobre o que é investigar em investigação-ação. Porque não me basta o que se faz, apercebo-me da importância do dinamismo da reflexão-ação para a mudança e compreendo que ele não está presente na forma de lidar

---

formação de quinta feira.	essenciais como foi não verificar bem o início da gravação.	sua situação mais estável de emprego que me fez pensar que	com a investigação por parte dos participantes. Não quero ser uma investigadora centrada no” I” McNiff (2013, p.8) mas sim um eu que por ser relacional trabalha em diálogo.
5ª Feira Sessão.			
6ª feira Sábado/Domingo Não foi possível trabalhar devido à formação de professores do 1º ciclo.	Confirmei que é bom ter o costume de verificar o registo dos dados.		
2ª Feira De manhã. Preencher tabela da assiduidade e pontualidade. Descarregar fotos e ficheiro áudio. Escrever notas no diário. Enviar trabalho da semana à prof. Guilhermina. Falta o relatório e o diário.	Continuo a verificar que gostam mais de trabalhar com as tecnologias que aprender a linguagem da escolarização. Daí que as tecnologias começam a ser um contributo porque são um ponto de interesse que favorece a participação e a continuidade.		
4ª feira – Avisar os participantes que não estavam avisados que na próxima 5ª não há formação porque vou a uma visita de estudo.			
Sábado- Iniciar relatório e diário. Tempo para refletir sobre o decorrer das formações.			
Domingo de manhã – (2horas) Escutar as gravações e fazer relatório.			
2ª Feira Concluir e enviar relatório.			
3ª Feira 18/03/14			

---



Dias seguintes: Reflexão.	Que apesar das ausências e contrariedades, esta semana de pausa é boa para refletir e dar também um tempo de descanso aos participantes. Outra aprendizagem está relacionada com a reflexão desta semana. Na procura de soluções descobri que já tinha praticado um dinamismo de investigação-ação, não identificado como tal, com um grupo de adultos em contexto rural na Madeira.	Significado: Experiência de incapacidade! Desânimo! Parece que a investigação vai por água abaixo!  Implicações: Refletir sobre a atitude mais adequada a tomar. Ser sensata e pensar que o grupo escolhido é heterogéneo por alguma razão importante. Não me devo surpreender com algum insucesso que surja. O problema da investigação nasceu daí.  Implicações: Situar-me no contexto da investigação e também à experiência de vida em contexto de evangelização, que me pode dar ideias. Analisar situações similares, atitudes tomadas e razões que as determinaram. Procurar ajuda.	Preocupa-me a assiduidade dos participantes. Quando parece que o grupo está a ser assíduo só comparecem quatro.  Motiva-me a experiência de sucesso, na ilha da Madeira, com populações adultas em contexto rural.  Motiva-me: Não se desiste facilmente das pessoas.
------------------------------	--	--	---

### Diário da Oitava Sessão—Semana de 16 a 22 de março

<i>Formação, dia e semana</i>	<i>O que é que eu fiz. Tempo e ações dedicadas ao doutoramento.</i>	<i>O que é que aprendi.</i>	<i>O significado da minha aprendizagem e potenciais implicações.</i>	<i>O que me preocupa e o que motiva.</i>
-------------------------------	---	-----------------------------	--	--

8 <sup>a</sup> Formação 21/03/14 5 <sup>a</sup> feira Semana de 16 a 22 de março.	3 <sup>a</sup> Feira- 18/03/14 Fim do dia comprar bolos e sumos.			
	4 <sup>a</sup> Feira-19/03/14 Noite- Telefonar de novo aos participantes para não se esquecerem que recomeçamos as formações.	Não me devo cansar de telefonar. Devo é procurar formas ligeiras de o fazer, sem forçar as pessoas.	Significado: No contexto da linguagem da escolarização, deve-se ensiná-los a perseverar e o investigador não se pode descuidar neste reforço.  Implicações: Decidi então que deveria insistir com os participantes inconstantes e voltar a telefonar a todos eles.	Continua a preocupar-me a pontualidade e a assiduidade de alguns participantes, mas também me dá esperança a perseverança de outros
	5 <sup>a</sup> Feira- 21/03/14 Formação das 18.00 às 19.50. A avaliação.	Aprendi que o contacto deu resultado positivo e voltaram a comparecer oito. Dois justificaram a sua ausência e um já se sabe que desistiu. Quando estão presentes gostam, mas esta intermitência, não é certamente o que seria de esperar depois de sete formações. A intermitência faz parte da forma de participar de alguns deles. Aprendi que a escolha do tema sobre a avaliação foi muito pertinente favorecendo o surgir de questões diretamente	Significado: Há participantes que por si mesmos nem sabem o que é perseverar e não são capazes de perseverar sozinhos. Necessitam de um reforço por meio de contacto telefónico.  Implicações: Continuar a confirmar os dias da formação com os participantes mais inconstantes.  Significado: Verifico que existe um desconhecimento muito grande por parte dos EE no que respeita à linguagem da escolarização.	Motiva-me o facto de ter estado presente uma boa percentagem dos participantes e que os ausentes justificaram a sua ausência.  Preocupa-me. a inconstância.  Preocupa-me este desconhecimento quase total da linguagem da escolarização.

	<p>associadas ao acompanhamento dos educandos no seu processo de ensino aprendizagem. Aprendi que o esforço por favorecer um clima de confiança e de coresponsabilidade, tem dado origem a um ambiente de maior confiança entre os participantes e também com a dinamizadora. O ambiente é de trabalho.</p> <p>Aprendi que quando menos se espera, as pessoas dão saltos qualitativos importantes. Fica registado no relatório.</p>	<p>• Tenho que lhes ensinar tudo! Tudo é tudo! Materiais, horários, cadernos, fichas de avaliação, caderneta do aluno, currículo, ciclos de ensino, espaço escolar, comunidade educativa...</p> <p>Implicação: É importante esta constatação. Favorece o estabelecimento de pontos de partida para as formações, mas também ajuda a compreender as dificuldades que se sentem na relação casa escola e porque é que os educandos não estão devidamente acompanhados.</p> <p>Significado: Está a dar-se o processo adequado de formação de adultos que coincide com o dinamismo de confiança necessário para a investigação-ação.</p> <p>Implicação: Continuar a fomentar o diálogo, a participação, a confiança e dar o passo à coresponsabilidade no processo da investigação-ação.</p>	<p>Motiva-me os passos que o grupo dá e vou constatando progressos na atitude de reflexão e compromisso dos mesmos entre eles.</p> <p>Motiva-me vê-los motivados.</p>
6ª Feira- 22/03/14 17.30-19.30. Diálogo com a professora	Aprendi a elaborar uma tabela de verificação de tarefas.	Significado: Muito importante para ajudar os EE a progredir num	Motiva-me. Novas ideias! Nova literatura e feedback positivo.

<p>Guilhermina sobre o decorrer da investigação no terreno.</p> <p>Novas ideias sobre como ajudar os EE a organizar-se no acompanhamento dos educandos.</p> <p>Definir dias para a visita da professora ao agrupamento.</p>	<p>processo de autogestão das suas aprendizagens.</p> <p>Implicação: Procurar a melhor forma de implementar o uso destas tabelas para cada participante.</p>
<p>Sábado- 22/03/14</p> <p>Descarregar ficheiro áudio e fotografias.</p> <p>2ª Feira 24/03/14</p> <p>Tirar fotocópias psicologia da educação.</p> <p>Elaborar relatório.</p> <p>Enviar à prof Guilhermina: Planificação, diários e fotografias. Falta relatório.</p>	<p>Motiva-me: Entregar trabalho realizado.</p>

### Terceiro ciclo de reflexão-ação

#### Diário da Semana de 27 de março a 3 de abril

<i>Diário de início do terceiro ciclo de RA</i>				
<i>Formação, dia e semana</i>	<i>O que é que eu fiz.</i>	<i>O que é que aprendi</i>	<i>O significado da minha aprendizagem e potenciais implicações</i>	<i>O que me preocupa e o que me motiva.</i>
27 de abril a 3 de maio				
Semana 27 a 3 de abril	<p>Dia 27/04/14</p> <p>Enviaram-se materiais à prof. Guilhermina depois da interrupção letiva da Páscoa.</p>			<p>Preocupa-me a continuidade do grupo. Até eu me desanimo com a inconstância desta gente. É como dizem,</p>

Entre estes materiais está o esboço do PowerPoint interativo Confirmou-se a visita guiada ao agrupamento.	um dia de cada vez! Não há organização do tempo de acordo com os compromissos. Por outra parte já percebi que o problema não está em mim, compreender a situação conduz-me a continuar com os perseverantes.
<p>Dia 27/04/14 Tempo dedicado à participante E5 para ajudar na autogestão da sua vida. (60m) Combinámos voltar a encontrar-nos na sexta feira, mas ela falhou. Porque está habituada a ser atendida quando quer e não quando combina. Ficámos de voltar a remarcar.</p>	<p>Aprendi: Que a participante se queixa de ter pouca cabeça, mas o problema é que não se sabe organizar. Ofereci-lhe uma agenda, uma capa para guardar documentos e duas grelhas de tarefas semanais a cumprir. Ficámos de nos encontrar de novo para verificação de pontos fortes e fracos.</p> <p>Aprendi: A nível de revisão da literatura “Técnicas de autogestão para alunos, autoanotação e autoavaliação. Woolfolk e Nicolich (1983, p 206-208)</p>



<p>Da 28/04/14</p> <p>A prof. Guilhermina deu-me um bom feedback sobre a minha atitude de trabalho e o PowerPoint interativo.</p>	<p>Aprendi que devo continuar, mas para ser sincera fez-me pensar que algo de meritório devo fazer!</p> <p>Por vezes não valorizo corretamente o meu trabalho, parece-me apenas que faço o que é devido, mas vou percebendo que devo valorizar o esforço, a dedicação e a procura de respostas que vou colocando no que faço. Parece ser que nem todos se dedicam da mesma forma às tarefas de doutoramento e até às profissionais.</p> <p>Isso já eu tinha reparado, mas não sabia que trabalho de forma a ser merecedora de elogio.</p>	<p>Significado: Que devo continuar.</p> <p>Implicações: aprender a lidar com quem sou e reconhecer que esta forma de trabalhar é correta.</p> <p>Continuar a acolher os desafios com mais confiança e com a mesma atitude de fundo.</p> <p>Faz-me acreditar que é possível realizar este doutoramento.</p> <p>Apesar de ser difícil manter o ritmo no meio de tantos afazeres como eu tenho, continuar apesar de sentir que gostaria de ter mais tempo para me dedicar ao doutoramento.</p>	<p>Preocupa-me não estar habituada ao elogio. Mas por outra parte ele deve fazer parte da vida e quem procura a verdade como eu procuro então devo aceitar que ele deve estar presente nalguns momentos da vida.</p> <p>Preocupa-me porque me obriga a crescer e a saber lidar com essa mudança de mentalidade.</p>
	<p>Aprendi: Sobre o PowerPoint, que consegui unir destreza nos computadores com linguagem da escolarização.</p>	<p>Significado: Era algo que me preocupava sobre o papel das tecnologias neste processo de mudança na relação dos EE e a escola. Faltava algo específico:</p> <p>Potenciais implicações:</p>	

			<p>Pode ser um meio que aos participantes lhes abra os horizontes sobre a quantidade de itens relacionados com a escola e aprender a aprofundar. Porque cada vez verifico que não sabem nada sobre a escola e que devem ter uma relação de compromisso com os educandos nesse âmbito.</p>	
	<p>Dia 28/04/14</p> <p>Confirmei nas três escolas a visita da professora Guilhermina. (Foi adiada do dia 23 porque, entretanto, a prof. Guilhermina teve uma reunião inadiável para esse dia).</p>	<p>Aprendi que a professora procura conhecer as realidades e facilmente se insere com as pessoas e interpreta os contextos. Aprendi que há escolas que acolhem melhor que outras e que a professora Guilhermina não se preocupa se as coisas não decorrem “na perfeição”. Gosta das realidades como são! Isso dá-me paz porque as realidades humanas são mesmo assim. Apreciei mais o acolhimento realizado por</p>	<p>Significado: Fico deveras surpreendida por não ter de estar com cerimónias com a prof. Guilhermina e por poder mostrar-lhe os ambientes como são.</p> <p>Implicações: Não fico nervosa se houver algum erro ou cometê-lo! Fico mais à vontade, até porque como tenho tanto trabalho sei que me é impossível neste momento estar com grandes minuciosidades.</p>	<p>Motiva-me a sabedoria e a simplicidade da professora Guilhermina. Claro está que a verdadeira sabedoria (nos critérios evangélicos) traz simplicidade! Convince-me! Não é muito comum encontrar pessoas assim. Motiva-me a seguir o doutoramento com a orientação da professora, mas dá-me receio porque tende a puxar por mim onde eu não espero!</p>

	<p>umas pessoas que por outras.</p>	<p>Eu é que acabo emancipada! Não sei se é isto que se espera de um doutoramento, mas comigo é assim porque penso nas implicações para a minha vida. No contexto da investigação ação até faz sentido.</p>
.	<p>Aprendi também mais sobre a grande dimensão do Moinho da Juventude e dos seus vários serviços de apoio à população do bairro quase gratuitos ou gratuito: apoio às famílias de madrugada, levar e trazer crianças à escola, cresce, ocupação de tempos livres das crianças, lanches e almoços. Outros apoios: Serviço de psicologia, ginástica, aulas de dança, salas TIC, biblioteca, cursos vários, serviço de documentação...</p>	<p>Significado: As políticas acabam por ser um suporte para as famílias africanas, mas não as emancipa. Isto faz com que se fomenta o espírito de bairro com todas as problemáticas que ele possui. Desde a manutenção dos hábitos e costumes das populações, não se incrementando a inserção social. Muitas pessoas acabam por considerar lícito reclamar continuamente bens e serviços, fomenta-se o comodismo porque apesar de tudo estar bastante mal. está-se melhor aqui que nos</p>

---

países de origem. Como não sabem o que é pagar impostos, não têm noção do que é o estado social. Acaba por criar-se o espírito de vitimização e injustiça porque percebem que não têm tudo o que os Portugueses têm e acham que os outros têm mais regalias e que deveriam ser partilhadas com eles. Existe o gueto.

Significado: Em vez de se ajudar as pessoas está-se a alimentar a dependência com todos os problemas que isto suscita na mentalidade dos filhos que são os nossos alunos e dos pais que são os EE. Reflecte-se por vezes nas conversas tidas na escola e nalgumas atitudes de desmotivação dos alunos.

---

Dia 2/05/14

Continuar a elaborar o PowerPoint interativo.  
Fazer contactos com os participantes que

---

não têm dado  
respostas.

### Diário da 11ª sessão - 4 de maio a 10 de maio

<i>Terceiro ciclo de RA</i>				
<i>Formação, dia e semana</i>	<i>O que é que eu fiz. Tempo e ações dedicadas ao doutoramento.</i>	<i>O que é que aprendi</i>	<i>O significado da minha aprendizagem e potenciais implicações</i>	<i>O que me preocupa e o que me motiva.</i>
4 de maio a 10 de maio				
Semana de 4 a 10 de maio	Dia 5 de maio: Fazer a planificação da 11ª formação e enviar à prof. Guilhermina. Voltar aos hábitos anteriores de comprar sumo e biscoitos para a formação.			
	Voltar a contactar todos os participantes para recordar o início das formações. Faltou falar com a E9 que não atendeu na altura e com a E3 que não tem telefone. Com a E3 deixei a prof. (nome)falar	Aprendi: O abandono deles permite-me ver como as questões escolares não são tão significantes como seria devido! Há outras prioridades que se sobrepõem ao acompanhamento dos educandos, mas não é só em relação à escola!	O significado: Neste momento é dedicar-me aos que são constantes apesar de serem poucos e valorizar a sua participação. Vou dar-lhes prioridade nas sessões. Pode ser que os outros percebam que estão a perder algo importante e os outros desejo que saiam enriquecidos! Também é uma prioridade mostrar-lhes que se não os acompanham mais e	Sinto-me com uma disposição diferente perante as formações porque me apercebi que há grandes alterações na vida dos participantes e isso vai afetar o seu número nas formações. Será mais reduzido!

com ela uma vez que tem essa oportunidade.	<p>Aprendi: Quanto ao abandono das sessões, o que custa é a forma como alguns abandonam! Certamente que cada situação é única, mas revelam que não entendem a educação escolar como a cultura da escola a percebe. Para eles é bom que os filhos frequentem a escola, mas na prática, dá-lhes o mesmo estar presentes como ausentes! Basta estarem no espaço escolar! O conceito de acompanhamento é distinto! Isso perturba imensamente as formações!</p>	melhor, não esperem sucesso escolar por parte dos educandos.	<p>Entristece-me perceber como são precários os contributos que estas pessoas têm para dar à escola. Os ausentes são os EE, e os educandos percebem essa ausência, esse silêncio, essa falta de compreensão desse mundo escolar e de todas as vivências que eles têm lá dentro. São crianças não educadas na escolarização por parte do agregado familiar.</p>
Dias 5 a 7 de maio. Trabalhar à noite para melhorar o PowerPoint interativo.	Aprendi a conhecer melhor as ferramentas do PowerPoint e as suas possibilidades.	Implicações: Poder Realizar exercícios mais diversos. Explorar possibilidades do mesmo no âmbito da interatividade.	<p>Motiva-me: Elaborar este PowerPoint exige muito tempo, mas acredito que pode ser uma ferramenta que auxilie os participantes a irem mais além no conhecimento da escola. Vão-se estruturando no PowerPoint os conteúdos de acordo com</p>

			os conhecimentos e necessidades práticas dos mesmos. Acaba por ser mais um meio de recolha de dados.
Dia 8 de maio 11ª Formação. Professora Guilhermina veio à formação. A formação decorreu como esperado, apenas com um atraso devido ao uso da sala por parte dos alunos do CV3 até às 18.00.			
	Apreciei muito a visita da prof. Guilhermina. Não me senti condicionada pela sua presença, só um bocadinho, mas logo se dissipou. Aprendi: Que há pessoas que se sabem relacionar com todos os estratos sociais sem problemas de relacionamento. Não é comum! Nada mesmo, ao menos do que eu conheço!	Implicações: Posso dialogar com a professora sabendo que entende bem a população e o que acontece naquele espaço de investigação. É uma mais valia para a investigação.	
Dia 8 de maio 11ª Formação. Continuo a ter desistências; desta vez o Sr. Issa arranjou trabalho e coincide com as formações. Temo que desmotive o grupo. Por outra parte a Alcina parece estar a reorganizar a			
		Implicações: É menos um participante. Temo que os outros se desmotivem.	

sua vida para participar nas formações. Como estive dedicada a atender a Alcina que veio atrasada, acabei por não perceber qual foi o feedback por parte dos participantes

Dia 8 de maio 11ª Formação. Fez-se a apresentação do PowerPoint interativo	Aprendi: Ainda tenho de saber ao certo as potencialidades deste PowerPoint interativo, porque me apercebo que está ainda no início.	Vou continuar a trabalhar no PowerPoint, mas para a próxima formação vou estar mais atenta aos pontos fortes e fracos e ver as possibilidades de exploração do mesmo em função do problema de investigação.
--	---	---

Dia 10 de maio Sábado. Colocar trabalho em dia: Descarregar fotografias, o ficheiro de voz, e terminar vários diários.	É imperativo não deixar de realizar os diários como meio de recolha de dados que orientam as próximas sessões.
---	--

## Diário da 12ª sessão – 11 a 17 de maio

### *Terceiro ciclo de RA*

<i>Formação, dia e semana</i>	<i>O que é que eu fiz. Tempo e ações dedicadas ao doutoramento.</i>	<i>O que é que aprendi</i>	<i>O significado da minha aprendizagem e potenciais implicações</i>	<i>O que me preocupa e o que me motiva.</i>
Semana de				



11de maio a 17  
de maio

	Pouco tempo dedicado ao doutoramento.				Preocupa-me saber que se não dedico mais tempo não trabalho com bons fundamentos. Preocupa-me este terceiro período tão pequeno e com tanto trabalho na escola, porque vai repercutir na investigação porque ali trabalhamos para além das 17.00 quase todos os dias. Ao menos eu. Motiva-me encontrar valor no que vou fazendo e saber que já estou nesta terceira etapa da IA.
Dia 14 de maio Quarta feira	Estudar de manhã na universidade, continuar a preparar o PowerPoint interativo na componente das cartas amarelas. Calendário, horários e disciplinas.	Que nunca pensei estar a elaborar uma ferramenta de formação e ao mesmo tempo de destreza. Cada vez me apercebo mais que estas pessoas necessitam de uma iniciação à vida da escola e à relação casa escola.	Estou um pouco surpreendida comigo.	Quanto ao PowerPoint interativo, temo não ter tempo para o testar como gostava. Se tivesse esta ideia desde o início creio que teria sido muito interessante trabalhar a partir desta ferramenta.	
Dia 15 de maio Quinta feira	Telefonei de novo à E9, hora do almoço, mas	Creio que com a E9 já não consigo mais	Neste caso a questão ética vai até ao ponto de	Já não me preocupam tanto as	

	não me atende o telefone. Telefonei à E5 que diz que vem, mas não veio à formação.	nada. Ela está totalmente desligada da investigação. Já tentei tudo o que seria eticamente correto fazer.	não me impor às pessoas.	desistências. Neste momento pretendo dedicar-me àqueles que são perseverantes e avançar na elaboração do PowerPoint interativo.
	Veio o E4 a que eu pensava que tinha desistido.	Já desconfiava que havia a probabilidade de ter havido uma má comunicação, daí que ainda esperava que voltasse e assim foi.	Os motivos das ausências e presenças só se sabe depois de se falar com as pessoas em causa.	Ganhei mais ânimo ao saber que o E4 vai continuar.
Dia 15 de maio Formação das 18.00 às 19.30.	Trabalho com o PowerPoint interativo na formação. Com os outros computadores tinham vírus acabámos por ficar apenas com o que está ligado ao projetor. Mas também era parte do plano. Esta escola é uma caixinha de surpresas na manutenção dos computadores da sala TIC.	Aprendi que ao serem poucos participantes a formação é muito mais personalizada e eu acabo também por poder ensiná-los melhor e perceber as suas reais dificuldades. Posso analisá-los melhor. A questão da linguagem mais simplificada é um desafio para mim. Estou sempre a tentar usar um vocabulário simples e os conteúdos também.	Continuar com este tipo de formação personalizada. De momento sei que o PowerPoint interativo permite-lhes trabalhar em casa, mas ainda não tenho esse feedback. Este serve como apoio à formação sobre a escola e proporciona uma visão alargada da mesma porque insere campos e obriga-os a identificar e escolher.	
Dia 17 de maio	Estudar na Universidade			Motiva-me descobrir que

Reflexão sobre o ano do doutoramento e os benefícios que me têm advindo de estar aqui. Enviar feedback prof. Guilhermina.	estou mais capacitada do que esperava para levar este doutoramento ao seu término.
--	--

### Diário da 13ª sessão-18 a 25 de maio

<i>Terceiro ciclo de RA</i>				
<i>Formação, dia e semana</i>	<i>O que é que eu fiz.</i>	<i>O que é que aprendi</i>	<i>O significado da minha aprendizagem e potenciais implicações</i>	<i>O que me preocupa e o que me motiva.</i>
Semana de 18 de maio a 25 de maio				
Dia 19 de maio Segunda feira	Enviei o PowerPoint interativo da semana passada e uma breve reflexão sobre o mesmo.			Para a semana não vai haver formação por causa da reunião preparatória para Évora às 18.30h. Mas agora tenho também uma reunião de conselho de turma de 6º ano marcada para a hora da formação e não estou a ver como vai ser!!! Não vai ser nada fácil mudá-la!! Esta intermitência do terceiro período é terrível!
Formação dia 22 de maio	Formação sobre	Aprendi que estes EE não conhecem	O desconhecimento	

Quinta feira	caderneta escolar.	a caderneta escolar com profundidade, mas eu também não a conhecia como a conheci hoje. O diálogo próximo com os participantes tem-me permitido recolher dados sobre a situação real dos mesmos no contexto do seu conhecimento sobre a escola. Cada vejo mais que esta formação é uma introdução à escola, ao acompanhamento de educandos. Uma coisa que vejo é que agora estamos todos mais capacitados para falar de mudança. As resistências do início têm vindo a ser quebradas com a confiança e proximidade.	da caderneta e da sua utilização diz tudo. O mais interessante foi ter pedido na direção da escola uma caderneta emprestada do terceiro ciclo e quando a abrimos pertencia à filha do E2. A caderneta que estava ali à duas semanas, e devia estar na posse do aluno. Verifiquei que pela primeira vez o E2 olhou de frente para a máquina fotográfica, mas com o semblante sereno. Estava satisfeito com a conversa sobre a caderneta e adolescentes. Ele acompanha as formações, mas fala tão pouco!!!
	Falei com a E5 Não virá porque teve um dia ocupado com o Nadir que foi orientado ao hospital.	Na conversa que tive com ela ainda antes de ir para a Escola Padre Himalaia, pude constatar que tem vontade de falar comigo mais vezes e que para minha surpresa tem utilizado a pasta para guardar os documentos de saúde dos filhos e	Cada vez verifico mais que apesar do meu estudo estar centrado nos EE, a realidade dos educandos ajuda-me a identificar as dificuldades dos pais na sua educação no que se refere à escola. Até posso fazer uma pequena grelha sobre a

	<p>a agenda serve para registrar telefones e eventos. Tem inclusivamente uma caneta dentro da agenda. Tinha dúvidas sobre como utilizar a agenda e foram-lhe facultadas.</p>	<p>situação dos educandos porque quando se fala de acompanhamento não se pode deixar de se considerar a quem se educa. Conheço os educandos e as suas problemáticas porque sou ou já fui professora deles e porque tenho contacto como os professores titulares de turma.</p>
<p>Dia 24 de maio Sábado</p>	<p>Descarregar materiais registados no gravador e fotografias, sobre sessões anteriores, trabalho de organização sobre o trabalho realizado nas últimas três semanas e que estava atrasado.</p>	

### Diário da 14ª sessão- 9 a 15 de junho

<i>Terceiro ciclo de RA</i>				
<i>Formação, dia e semana</i>	<i>O que é que eu fiz.</i>	<i>O que é que aprendi</i>	<i>O significado da minha aprendizagem e potenciais implicações</i>	<i>O que me preocupa e o que me motiva.</i>
	<i>Tempo e ações dedicadas ao doutoramento.</i>			
Semana de				

9 de Junho a 15 de Junho				
9 de Junho	Trabalhar de manhã na universidade. Colocar em ordem diários e enviar materiais à prof. Guilhermina.			Ter o trabalho em dia. Nunca deixar de trabalhar apesar de ter muito trabalho na escola, porque é assim que se avança. (Reuniões de 6º ano, avaliações do 1º ao 8º, sumários em dia, visitas de estudo de EMRC e vindas dos 4º anos à escola.)
10 de Junho	Não consegui dedicar o dia a trabalhar no PowerPoint interativo porque no dia 9 dei com a porta do carro na cabeça. Três dias de enxaqueca!	Confirma-se que há momentos em que tudo corre mal.	Não posso desanimar! Tive de adaptar a próxima sessão para uma sessão mais baseada na prática de materiais do que a explorar o PowerPoint.	Preocupa-me ter perdido este dia. Não tenho outro remédio senão aceitar as circunstâncias. Custa-me estar a avançar tão pouco nestes dias, já foi mau não ter podido ter a última sessão.
11 Junho	Telefonei participantes para confirmar a formação. Fui comprar sumos e bolinhos para o lanche. À noite fui trabalhar no PowerPoint interativo. “As disciplinas”.	Sabe melhor o sumo nestes dias de calor. Não vêm como muita fome estes participantes.		

12 Junho	Como foi o dia em que na escola fui com os alunos às piscinas oceânicas de Oeiras, garanti que vinha no 1º autocarro para que não houvesse algum atraso que prejudicasse o decorrer da formação. A formação deu-se dentro do horário previsto.	Há momentos em que há que defender a investigação.
----------	--	--

### Diário da 15ª sessão - 16 a 23 de junho

<i>Diário do terceiro ciclo de RA</i>				
<i>Formação, dia e semana</i>	<i>O que é que eu fiz. Tempo e ações dedicadas ao doutoramento.</i>	<i>O que é que aprendi</i>	<i>O significado da minha aprendizagem e potenciais implicações</i>	<i>O que me preocupa e o que me motiva.</i>
Semana de 16 de Junho a 22 de Junho				
14 e 15 de Junho Domingo	Esqueci-me de mencionar no diário da semana anterior que estive a elaborar a apresentação para o dia 27 de junho e que a enviei no dia 15 à noite.	Foi positivo porque acabei por fazer uma síntese do trabalho realizado até ao momento.  Verbalizei e aprendi que nesta investigação-ação, a cada sessão dada, eu tinha que	Fico assustada com a quantidade de material que tenho para analisar. Fiz muita recolha de dados! Já veremos como o vou tratar! Gostava de ter feito mais reflexões.  Agora vou esperar terminar	Motiva-me ter chegado até aqui. Parece que nem acredito que estes três ciclos de investigação-ação estão a acabar. É uma alegria sentir que até ao momento tenho conseguido

		<p>realizar reflexão em função da ação. Porque não podia deixar de ser uma vez que esta população desafiou-me muito com a sua falta de assiduidade e obrigou-me a conhecer com mais autenticidade as motivações da sua conduta. Não sabia ao certo onde se situava o problema. Nalguns casos identifiquei-o e isso foi muito bom.</p> <p>Não me tinha apercebido da quantidade de elementos que tive de articular em cada formação. E não foi fácil manter-me dentro dos objetivos propostos. Valeram-me os primeiros relatórios para me alertar.</p>	<p>este ciclo. Pensar como vou dar conclusão às formações e prever alguma continuidade com estas pessoas.</p> <p>Começo a tirar conclusões gerais e espero que as tecnologias tenham uma possibilidade de ajudar na formação de encarregados de educação seja lá de que etnia forem! O curioso é que não está divulgada a possibilidade de dar formação aos EE. Mas toda a gente o reconhece como uma necessidade.</p> <p>Penso que o PowerPoint interativo foi uma ideia muito interessante. Pode ser um recurso de apoio para a formação de EE na sua relação casa escola. Foi pena não ter iniciado com uma ideia destas, mas tive também de fazer o meu percurso até cá chegar.</p>	<p>alcançar as metas propostas no cronograma.</p>
16 Junho (2ª feira)	Trabalhar à tarde na universidade:	Que se cumpre o provérbio, que diz	Continuar e perspetivar com calma estas	Motiva-me já ter voltado ao



		Concluir a planificação, diário da semana anterior e enviar tudo à prof. Guilhermina com fotografias. Já estamos na reta final das formações!	que devagar se vai ao longe!	próximas formações.	ritmo de trabalho! Mas na escola anda tudo tão desanimado lá na direção! Com o falecimento da prof. E, o luto e a despedida do prof. Moita. Não se pode falar agora de sessões que as pessoas não estão para isso. Estão centradas no seu luto! Muitas pessoas não sabem viver com sofrimento e ficam muito alteradas! Deixam que isso afete as suas relações. Eu como ando cheia de fé e esperança estou animada apesar de todas as contrariedades que são bastantes! Vou aproveitar a boa disposição!
19 Junho (5ª Feira de manhã)	de	Estive a melhorar a apresentação do PowerPoint interativo para a formação à tarde.	Fiz melhorias sobretudo na parte da inserção de novos ícones no retroceder e avancar.	Que este PowerPoint deve ser muito simples. Gostava no futuro de criar algo mais interativo.	

		Dá muito trabalho qualquer alteração, pede fundamentação e simplicidade de linguagem. Nem sempre é fácil conjuntar tudo isto.	Lembrei-me do tempo em que trabalhei com o Rui Falcão na elaboração do CD do menino Jesus. Algo assim era muito mais aconselhável, mas isso é outro patamar de trabalho para o qual não tenho recursos e também já não há tempo.	
19Junho (5ª Feira)	Realizou-se a formação dentro do horário previsto e estiveram presentes os três participantes com que se contava. Deu-se a informação de que se acabariam as formações na semana que vem, pediu-se um trabalho síntese e a disponibilidades para as ultimas entrevistas.	Continuo a contar com estes participantes. São pessoas de palavra. Quando se conhece a motivação da conduta humana pode-se prever alguma coerência por parte das pessoas no sentido daquilo que elas valorizam. Esqueci-me de tirar fotografias.	Nem sempre os erros são nossos, as pessoas têm as suas motivações e são essas que as conduzem. Faz-me pensar que se no início da investigação eu estivesse mais atenta à capacidade de autogestão do tempo e da vida destas pessoas teria selecionado outro grupo. Mas por outra parte foi muito importante ter estes participantes pois são uma amostra muito real do que são muitos os EE de educação de etnia africana da nossa escola e isto ajuda-nos a perceber nalguns aspetos, porque é que podemos ou não contar com eles no	Motiva-me chegar ao fim das formações. Às vezes parece que nem acredito que cheguei até aqui. O percurso foi desafiante, mas esta etapa está a chegar ao seu termo e fico feliz por ver que a investigação avançou e com ela o doutoramento. Faz-me pensar que é possível acabar. Estou mesmo satisfeita! Sem esta etapa realizada não teria dados para analisar e por isso estou satisfeita! Agora abre-se a possibilidade

	acompanhamento dos educandos.	da realização da seguinte etapa do cronograma.
23 de Junho (2ª feira)	Trabalho na universidade. Fazer melhorias na apresentação para a sexta feira. Concluir o diário da semana. Fazer planificação da última formação. Escrever algumas notas sobre o PowerPoint interativo. Descarregar ficheiro de som da formação. Enviar tudo à prof. Guilhermina.	Motiva-me continuar a obrigar-me a apresentar trabalho, porque assim acabo por tê-lo organizado e em dia apesar de não ter tempo para os relatórios semanais. Mas nunca deixo de registar as evoluções e as novidades no caderno de notas da investigação que acabo por atualizar em vários momentos da semana.

### Diário da 16ª sessão- 23 a 29 de junho

<i>Terceiro ciclo de RA</i>				
Formação, dia e semana	O que é que eu fiz. Tempo e ações dedicadas ao doutoramento.	O que é que aprendi	O significado da minha aprendizagem e potenciais implicações	O que me preocupa e o que me motiva.
Semana de 23 de Junho a 29 de Junho				
Dias 27 de Junho (3ª feira)	Fiz uns postais de agradecimento para os encarregados de educação.	Apenas recordei o sentido do agradecimento.		

	<p>Mas esqueci-me da E1. Ficaram adiados. Fui comprar sumo e bolinhos.</p>			
<p>Uma reflexão à parte resultado da tentativa de facilitar aos professores mais critérios de compreensão destas populações. 7 de Julho.</p>	<p>Às vezes vou refletindo sobre este estudo e o que me proporciona a nível da escola. Quando o partilho com a comunidade educativa, vejo que há pessoas que interpretam o que lhes interessa do que eu digo, outras brincam sem perceberem que atrás de uma reflexão há muito estudo e trabalho, outras estão de pé atrás mas até escutam algo, outras ficam agradadas e valorizam o estudo, outras ficam caladas sentem-se minimizadas.</p>	<p>Implementar qualquer projeto naquela escola é um desafio! Que ali, naquela escola não há diálogo científico. Muitos professores, estão melhor na sua ignorância apesar de terem imensos problemas não resolvidos. Mas não recorrem aos estudos nem a uma reflexão informada que lhes traga ideias inovadoras. Ficam na sua opinião, no seu desabafo e na hora de implementar as próprias medidas da Escola Reunida rapidamente perdem o ânimo porque sucumbem às primeiras dificuldades. E estão sempre a dar voltas ao mesmo!</p>	<p>As implicações estão associadas ao facto de eu compreender muito melhor as dificuldades destes E.E. Apesar das resistências de alguns, na escola, eu luto para transmitir algo mais, mas não é fácil. O melhor é a abordagem natural sem apresentar alguma fundamentação. Falar com propriedade, mas sem autores ou livros científicos. Não se valoriza a investigação naquela escola. Não se valoriza porque não há nenhuma referência a autores seja em qualquer alteração de mudança. Quando foi lá o amigo crítico da escola, do ISCTE, havia pessoas com o pé atrás, depois</p>	<p>Apesar destas resistências, vou inculcando a ideia de que é necessário apoiar estes encarregados na compreensão do que é a escola e ajudar a investir em níveis de acompanhamento.</p>

		Creio que se ficaram mais sentem muito tranquilas quando sabedores pelo viram que o facto de terem professor uma licenciatura universitário não ou um mestrado as” mordía”.	
		integrado! Os títulos são um refúgio!	
Dia 28/06/14 (4ª feira)	Trabalhei todo o dia na melhoria do PowerPoint interativo no contexto do acompanhamento.	Senti que este tópico do acompanhamento foi o mais bem elaborado de acordo com as necessidades da população!	<p>Talvez tenha chegado a algo, mas não sei bem o quê! Sei que fiz algo novo e bom! Desenvolvi vários conteúdos que me pareceram muito adequados a eles e o que é bom é que eles já aceitam aprender comigo. Perderam muitas resistências do início!</p> <p>Motivava-me poder deixar o PowerPoint com os links todos em ordem e com o conteúdo do acompanhamento mais avançado, porque já era a última formação.</p>
Dia 29/06/14	Última formação Sobre o programa interativo no âmbito do acompanhamento dos educandos.	Correu muito bem! Pela primeira vez senti-me uma professora de Linguagem da escolarização com o meu programinha PowerPoint interativo. Foi o máximo! Dava-lhes as indicações e eles lá iam para trás e para a frente e escolhiam o tema. Depois falávamos sobre os conteúdos e	<p>Acredito que consegui dar uma resposta à pergunta de investigação. As tecnologias digitais podem ter um papel na formação que visa a integração socioeducativa de encarregados de educação provenientes de um meio socioeconómico baixo e desconhecidos da linguagem</p>

<p>avançávamos! O sr Issa até leu. Ele encontrou ali um espaço de poder mostrar que estava a prender a ler e que não precisava tanto do texto oral. Faz-me pensar que senti ali um desafio e como é brioso motivou-se a melhorar as suas aprendizagens de leitura e de afirmação pessoal!</p>				
<p>da escolarização.</p> <p>Creio que este tema do acompanhamento era aquele que eu queria aprofundar desde o início, mas a verdade é que eu também não sabia em que ponto se encontravam.</p> <p>De facto, é tudo um ponto de iniciação. Em tudo estávamos ao nível da iniciação.</p> <p>Talvez por isso tenha sido tudo muito desafiante.</p>				
<p>Dia 30/06/14 6ª Feira</p>	<p>De manhã, última revisão do PowerPoint a apresentar. Já percebi que a professora Guilhermina estava muito ocupada! Não me deu o seu feedback!</p>	<p>Com dedicação e discerniment o foi possível levar a implementação do projeto a seu fim. Agora só faltam as últimas entrevistas.</p>	<p>Correu bem! Fiquei muito satisfeita por ter podido apresentar o processo dos três ciclos de RA. Às vezes nem sei como consegui, foram tantos os pequenos e os grandes desafios! Foi lutado, mas aconteceu! É um sentimento de tarefa cumprida!</p>	<p>Agora motive-me continuar a parte da análise de dados. Creio que vou gostar muito porque apreciei muito quando foi da apresentação das possibilidades nas aulas de doutoramento.</p>

## Anexo H

### Registos de Assiduidade e Pontualidade dos participantes

Tabela 1- Assiduidade, pontualidade e justificações

<i>Nome / Formação</i>	<i>1ª Sessão 23/01/14</i>	<i>2ª Sessão 30/02/14</i>	<i>3ª Sessão 06/02/14</i>
E1	Atrasada 20m Enganou-se no autocarro.	Pontual	Pontual
E2	Pontual	Pontual	Pontual
E3	Atrasada 20m	Faltou. Mandou recado pela E10.	Atrasada 10m
E4	Pontual	Pontual	Pontual
E5	Faltou Esqueceu-se	Faltou Esqueceu-se	Faltou Não sei
E8	Atrasada 20m	Atrasada 30m Atrasos nos transportes	Atrasada 60m Atrasos nos transportes
E9	Pontual	Faltou Não telefonou. Não tinha quem ficasse com a filha.	Faltou Enviou SMS. Não tinha quem ficasse com a filha.
E10	Atrasada 20m	Pontual	Faltou Não deu explicação. Telefonei-lhe e teve clientes no cabeleireiro.
E11	Pontual	Faltou Foi ao médico com o filho, mas não avisou. Esperava encontrar-me na 2ªF para justificar a falta.	Pontual
E12	Chegou atrasada 60m	Pontual	Atrasada 10m

E15	Atrasada 20m	Faltou Tentou contactar na sexta feira.	Atrasada 60m Atrasos nos transportes
-----	--------------	--	---

Tabela 2- Assiduidade, pontualidade e justificações

<i>Nome / Sessão</i>	<i>4ª Sessão 13/02/14</i>	<i>5ª Sessão 20/02/14</i>	<i>6ª Sessão 27/02/14</i>
E1	Pontual	Pontual	Pontual
E2	Pontual	Pontual	Pontual
E3	Chegou dentro dos 10m.	Faltou. Avisou que tinha que ficar com os 2 filhos.	Faltou. Não avisou. Sei que o companheiro a agrediu e ficou com o olho negro.  Há violência doméstica.
E4	Atrasado 30m Teve reunião de EE do CEF na escola.	Pontual  Nota: No final da formação pediu uma declaração por escrito para entregar no trabalho para confirmar que tem esta sessão às quintas.	Pontual
E5	Faltou	Pontual Chegou 15 minutos antes. Eu já tinha desistido de lhe telefonar.  Diz que se esquece, mas que não vai voltar a acontecer.	Chegou dentro dos 15m.  Telefonei a recordar a formação.
E8	Atrasada 30m Saída tardia do trabalho.	Atrasada 30m Saída tardia do trabalho.	Atrasada 60m Saída tardia do trabalho.
E9	Chegou dentro dos 10m.	Faltou. Não avisou	Chegou dentro dos 10 m.  Telefonei para recordar



E10	Chegou dentro dos 10m.	Faltou e não avisou	Faltou e não avisou
E11	Faltou – Deixou recado de SMS, filha doente.	Pontual. Chegou 30m antes. Ajudou-me a colocar as mesas no lugar e a dispor o lanche na mesa.  Explicou a falta do dia anterior. A filha teve a sua primeira menstruação e ela quis estar com a moça.	Pontual. Trouxe sumo e surtido húngaro, para partilhar.
E12	Chegou dentro dos 10m.  Aviso sempre porque me pediu para a recordar.	Pontual  Nota: Telefonaram do Moinho da Juventude para saber que formação era esta, uma vez que vai participar de uma outra formação patrocinada pelo POPH e não pode estar em duas ao mesmo tempo. Ela não sabia explicar.	Chegou dentro dos 10m.  Aviso sempre porque me pediu para a recordar.
E15	Faltou- Telefonou a dizer que ainda estava em Lisboa não chegava a tempo.	Atrasada 45m.  Por motivos de atraso na saída do trabalho. Refere que sempre há imprevistos por parte das colegas.	Atrasada 60m  Saída tardia do trabalho.

Tabela 3- Assiduidade, pontualidade e justificações

Nome / Sessão	7ª Sessão 06/03/14 Semana depois do Carnaval.	8ª Sessão 21/03/14 Semana depois da ida à Serra da Estrela	9ª Sessão 27/03/14
E1	Atrasada 10'	Pontual	Pontual
E2	Pontual	Pontual	Pontual

E3	Faltou. Tem faltado por vergonha devido ao murro que levou no olho. Sei, pela professora titular de turma do filho, que o companheiro, pai dos filhos vai sair de casa. Espero voltar a contactá-la para a animar a voltar.	Faltou. Estou a fazer contactos para ver se ela volta. É muito difícil porque nunca tem telemóvel, está sempre a mudar e é necessário recorrer a intermediários. Os outros que a procurem!	Faltou. Neste momento está incontactável. Vou continuar a averiguar o que se passa.
E4	Pontual	Pontual	Pontual
E5	Faltou. Não justificou.  Como chegou atrasada perdeu-se do grupo.	Atrasada 10'	Faltou Tentei telefonar mas o número não estava disponível. Tenho que marcar com ela uma reunião para a ajudar.
E8	Atrasada. 45'	Atrasada. 45'	Atrasada. 45'
E9	Faltou. Esqueceu-se. Encontrei-a na escola do 1º ciclo cerca de 30m minutos antes da formação. Apresentou-me a filha e estava contente, mas quando lhe disse até logo, ela mostrou-se atrapalhada e percebi logo que ia faltar. Disse que viria, mas com pouca convicção e fugindo do meu olhar.	Atrasada 10'	
E10	Desistiu.  Em princípio não voltará mais. Telefonei-lhe e o motivo das faltas é	Desistiu.	Desistiu.

	o trabalho no cabeleireiro.		
E11	Atrasada 10'	Faltou. Mandou recado através do filho	
E12	Chegou atrasada e perdeu-se. Voltou para casa porque não nos encontrou uma vez que estávamos no recinto desportivo.	Atrasada 15' Saiu mais cedo. 19.00h	Atrasada 15' Saiu mais cedo. 19.00h
E15	Faltou. Enviou SMS a avisar.	Faltou. Enviou SMS a avisar que não podia estar pois ia ser submetida a uma pequena intervenção cirúrgica ao ouvido.	

Tabela 4- Assiduidade, pontualidade e justificações

<i>Nome / Formação</i>	<i>10ª Sessão</i>	<i>Entrevistas</i>
E1	Pontual	Virá
E2	Pontual	Veio
E3	Faltou Continua a ser impossível contactar com ela. O telefone está desligado e também não se consegue através da escola porque também elas não o conseguem fazer. Os recados vão normalmente pelo filho de 7 anos.	Não foi possível contactar.
E4	Pontual. Trouxe sumo para partilhar com o grupo.	Virá
E5	Faltou	Virá

E8	Atrasada	Virá
E9	Faltou. Disse que vinha, mas não veio	Não foi ainda contactada.
E10	Faltou	
E11	Faltou. Em convalescença da operação aos ouvidos Garantiu que virá no terceiro período.	Não virá. Foi emigrar. Quando que lhe telefonei na quarta feira dia 17/04/13.disse-me que ia emigrar. Demonstrou pesar, pediu desculpa por não ter falado antes desse seu plano. Amanhã vai-se embora!
E12	Faltou	Virá
E15	Faltou	Virá

## Anexo I

### Análise de conteúdo dos PowerPoint das participante E1 e E2

#### Análise de Conteúdo: Temas e categorização.

As Categorias encontram-se designadas pela sigla C e as Subcategorias pela sigla SC.

As unidades de registo do PowerPoint 5, da participante E1 (a vermelho) e os registos do PowerPoint 3 da participante E2 (a azul), pertencem ao trabalho final apresentado no terceiro ciclo de reflexão-ação. As unidades de registo mantêm os erros ortográficos presentes nos textos originais.

#### *Tema1 – Sessões de formação do segundo e terceiro ciclo de RA*

<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Unidades de Registo</i>
C1- Sentir face às sessões	SC 1- Receios	Quando a professora M <sup>a</sup> João falou-me em fazer esta formação, fiquei um pouco em duvida pôs não sabia,do que se tratava... ( Ppt1)
	SC 2- Mais valia das sessões	...para mim foi um desafio esta formação, mas valeu o esforço, (Ppt5)  A importância do que aprendemos (Subtitulo Ppt2)
	SC 3- Os colegas que desistiram	...sinto muita pena, por alguns colegas terem desistido por falta de tempo ou por outros motivos, (Ppt5)
	SC4- Os colegas que permaneceram	Foi muito bom ter colegas como a E2 e o sr Issá,não sei se voltaremos a ter está formação mas quero que saibam gostei de ser vossa colega,tinha tanto para dizer mas nessas horas parece que nos faltam palavras (Ppt5)
	SC5- Apreciação final (terceiro ciclo de RA)	Esta formação foi muito importante porque fortaleceu a minha sabedoria e fez me lembrar algum conhecimento que já tinha. (Ppt3)
C2- Aprendizagens	SC1- Motivação para aprender.	...realmente, hoje com apenas algumas aulas sinto-me entusiasmada e enstivada a continuar a formação, sinto

		<p>uma grande necessidade de aprender mais... (Ppt1)</p> <p>...espero poder ajudar os meus colegas que têm uma certa dificuldade em manejar um computador, (Ppt2)</p> <p>...adorei o trabalho da E2, mostrou-me o que bonito e interessante pode ser o nosso trabalho, espero um dia poder dominar sem medo um computador. (Ppt4)</p> <p>FORMAÇÃO PARA PAIS Nunca é tarde para aprender. (Título Ppt1)</p> <p>DESISTIR NUNCA (título do Ppt5)</p> <p>COMO É BOM APRENDER (título do Ppt5)</p> <p><b>Aprender para acompanhar (Título Ppt1)</b></p>
	SC2- Reconhecimento de aprendizagens realizadas.	<p>...puder escrever este pequeno teste mostra o quanto tem valido apenas aprender. (Ppt1)</p> <p>...ainda tenho muito que aprender,mas valeu apenas o esforço,aprendi muita coisa, ( Ppt5)</p>
	SC3- Dificuldades sentidas em TD	<p>...ainda tenho alguma dificuldade,mais é um desafio que eu não vou desistir, ( Ppt2)</p> <p>Gostei imenso da aula de auto-avaliação,fez-me perceber o quanto tenho que aprender,a luta que tenho pela frente em questão de informática. (Ppt4)</p>
	SC 4- Reconhecimento de aprendizagens no programa PowerPoint	<p>...puder escrever este pequeno teste mostra o quanto tem valido apenas aprender. (Ppt1)</p> <p>...pela primeira vez consegui inserir uma foto num trabalho de casa que para mim é uma grande vitória,aos poucos vou descobrindo como trabalhar sem medo num pc (Ppt5)</p>

C 3-. Linguagem da escolarização	SC 1- Conteúdos da sessão 2 Órgãos de gestão da escola. A escola.	...mais sobre como funciona uma escola e ã só... (Ppt1)  ..., fiquei a saber um pouco mais do agrupamento (Ppt5)
	SC 2- Conteúdos da sessão 1. O lanche	Como nas outras aulas começamos sempre com um pequeno lanche para repor as energias (Ppt2)
	SC 3- Conteúdos das sessões 4 e 5 Sala de aula e materiais escolares.	...nas ultimas aulas temos vindo falar,sobre o material escolar dos nossos filhos e da responsabilidades dos mesmos ( Ppt2)  ...aprendi como é importante controlar o material escolar dos nossos filhos (Ppt5)
	SC4-Conteúdos da sessão 7  Educação física.	Na ultima aula que tivemos, falamos sobre, a educação física, sua importância, sobre os cuidados a ter com os nossos filhos, com equipamento escolar...,tas como ginásio que também funciona como campo de basquete, o sala de judo, campo de futebol e outras componentes da escola... (Ppt3)  A atenção que temos que ter com o equipamento de educação física dos nossos filhos, sem que eles percam as suas responsabilidades, bom saber que têm regras a cumprir e só lhes é benéfico. (Ppt 3)  A visita do Professor de Educação física (Título Ppt1)  Resumo da visita do Professor de Educação física (Subtítulo Ppt1)  Hoje tivemos a visita de um dos professores de E. Física, daqui da escola. (Ppt1)  Ele explicou nos, os tipos de equipamentos que os nossos filhos devem trazer e usar na disciplina de Educação Física e alternativas.  Depois o professor, acompanhou nos juntamente com a professora Maria João

		<p>ao espaço interior onde os alunos praticam a disciplina quando esta mau tempo.</p> <p>Nesse mesmo espaço os alunos praticam também: patins, Caraté, Andebol, basquete e etc.</p> <p>Visitamos também, os balneários onde se pode tomar banho depois dos treinos.</p> <p>Logo a seguir podemos observar uns jovens do Benfica a treinar no campo exterior. (Ppt1)</p>
	SC5- Conteúdos da sessão 7- O espaço escolar.	<p>e ã só, conhecemos também o espaço escolar, outras componentes da escola... (Ppt3)</p> <p>Bom saber que num recinto escolar os nossos filhos têm muito com que se ocupar. (Ppt3)</p> <p>desde conhecer um recinto escolar (Ppt5)</p> <p>Enquanto caminhávamos, ficamos a saber onde ficava o refeitório, e os blocos de aulas, ao cimo perto do campo vimos uns contentores onde alguns alunos tem aulas, abaixo dos contentores tem uma escadaria com assentos para que as pessoas se possam sentar e assistir a eventos da escola.</p> <p>E assim termino a formação do dia.</p> <p>Ppt1)</p>
	SC6- Conteúdos da sessão 8. Avaliação e autoavaliação.	<p>Gostei imenso da aula de autoavaliação, fez-me perceber o quanto tenho que aprender, a luta que tenho pela frente em questão de informática (Ppt4)</p> <p>Hoje na formação, falámos sobre a nossa avaliação e a dos nossos filhos.</p> <p>Falamos sobre os procedimentos de avaliação/autoavaliação, e também como devemos avaliar-nos uns aos outros. (Ppt2)</p>



		<p>A prof. Maria João explicou –nos que, a avaliação dos nossos educandos é feita durante 3 períodos escolares, e a pontuação vai de 1 a 5. (Ppt2)</p> <p>Acho que a maneira mais justa de avaliarmos um colega é reconhecermos o conhecimento dele, tal como o empenho que é realizado durante o percurso escolar. Em geral nós acompanhamos os nossos colegas e ao longo do tempo saberemos mais ou menos as suas capacidades, tais como as suas dificuldades também. (Ppt2)</p>
	SC7- Conteúdos da sessão 12	...e o horário (Ppt5)
	SC8- Referências aos educandos. Reflexões e mudanças	<p>Na última aula que tivemos, falamos sobre, a educação física, sua importância, sobre os cuidados a ter com os nossos filhos, (Ppt 3)</p> <p>Bom saber que num recinto escolar os nossos filhos têm muito com que se ocupar. (Ppt3)</p> <p>...como prestar mais atenção aos nossos filhos, (Ppt5)</p> <p>Hoje na formação, falámos sobre a nossa avaliação e a dos nossos filhos. (Ppt2)</p> <p>Achei que os temas foram importantes porque melhoraram o meu relacionamento com o meu educando, não só escolar como pessoal.</p> <p>Depois de me sentir no lugar do educando comecei a perceber realmente o lado de lá e sentir como é, apesar de já lá ter estado. (Ppt3)</p> <p>...ainda tenho muito que aprender, mas valeu apenas o esforço, aprendi muita coisa, desde conhecer um recinto escolar como prestar mais atenção aos nossos filhos, (ppt5)</p>

C 4- Tecnologias Digitais	SC 1- Conteúdos das sessões 1 e 3 – Conteúdos sobre o PowerPoint	...saber como mexer num computador sem ter medo de errar, (Ppt1)
	SC 2- Conteúdos da sessão 6 Programa de destreza	Também temos tido aulas pratica para aprender a trabalhar melhor com o computador e seus componentes... (Ppt 2)
	SC 3- Conteúdos da sessão 9- Avaliação	Gostei imenso da aula de autoavaliação, fez-me perceber o quanto tenho que aprender, a luta que tenho pela frente em questão de informática.  ...adorei o trabalho da E2, mostrou-me o que bonito e interessante pode ser o nosso trabalho, espero um dia poder dominar sem medo um computador.
	SC4- Retomar aprendizagens anteriores	Quando iniciamos os trabalhos no computador senti alguma dificuldade, mas rapidamente consegui apanhar o jeito, porque senti um à-vontade devido a maneira e capacidade que a Prof. Maria João tem connosco. (Ppt3)
	SC5-Conquistas	...pela primeira vez consegui inserir uma foto num trabalho de casa que para mim é uma grande vitória, aos poucos vou descobrindo como trabalhar sem medo num PC, para mim foi um desafio esta formação, mas valeu o esforço...(Ppt5)
C 5- Andragogia e formação de adultos	SC 1- Preparar alunos	...falamos um pouco sobre a aula anterior e os proveitos que tiramos dela, (Ppt2)
	SC 2- Ambiente	Como nas outras aulas começamos sempre com um pequeno lanche para repor as energias...(Ppt2)
C 6-. Metodologia de IA. Princípios.	SC 1- Colaborativa	...e ter ajuda da professora e dos colegas que é extremamente importante... ( PPT1)  ...espero poder ajudar os meus colegas que têm uma certa dificuldade em manejar um computador, (Ppt2)  ...tem sido de grande valia as aulas da professora Mª João, obrigada mais uma vez, pelo excelente trabalho. (Ppt2)  ...tivemos como convidado um dos professores de educação física, cujo o nome ja ã me lembro. (Ppt3)

		<p>A visita do Professor de Educação física (Título Ppt1)</p> <p>A prof. Maria João explicou-nos que, a avaliação... (Ppt2)</p> <p>Foi muito bom ter colegas como a E2 e o E4 não sei se voltaremos a ter está formação, mas quero que saibam gostei de ser vossa colega, tinha tanto para dizer mas nessas horas parece que nos faltam palavras, e mais uma vez obrigada professora Maria João e um bem haja a todos. (Ppt5)</p>
	SC 2- Diálogo e avaliação	falamos um pouco sobre a aula anterior e os proveitos que tiramos dela, (Ppt2)
	SC3 – Referência ao investigador. Lugar do investigador no projeto de investigação.	<p>Quando a professora M<sup>a</sup> João falou-me em fazer esta formação (Ppt1)</p> <p>tem sido de grande valia as aulas da professora M<sup>a</sup> João, obrigada mais uma vez, pelo excelente trabalho. (Ppt2)</p> <p>Antes demais quero agradecer a professora Maria João, pelo empenho e dedicação, que teve connosco, (Ppt5)</p> <p>A prof. Maria João explicou-nos que, a avaliação... (Ppt2)</p>
C 7- Ações resultantes da análise das primeiras entrevistas	SC 1- O lanche	Como nas outras aulas começamos sempre com um pequeno lanche para repor as energias (Ppt 2)
C 8 – Pergunta de investigação	SC1- Discurso no âmbito dos objetivos presentes na pergunta de investigação	grande necessidade de aprender mais sobre como funciona uma escola e ã só, saber como mexer num computador sem ter medo de errar, e ter ajuda da professora e dos colegas que é extremamente importante

## Anexo J

### Análise de conteúdo das segundas entrevistas.

#### Análise de Conteúdo: Temas e categorização

As Categorias encontram-se designadas pela sigla C e as Subcategorias pela sigla SC.

#### Tema 1 - Confirmação da continuidade dos participantes nas sessões.

<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Unidades de Registo</i>
C1- Continuidade para as sessões do terceiro ciclo.	SC1-Confirmação da permanência	<p>-Posso.</p> <p>-Sim. Em princípio fico...</p> <p>-Em princípio sim, se não houver nenhum inconveniente, penso que ainda cá estarei!</p> <p>-Sim, eu não tenho problemas, ...</p> <p>-À vontade.</p> <p>Eu por mim estou até ao fim, se Deus quiser, não moro cá, mas estou aqui todos os dias na mesma. Não tem problema!</p> <p>-Só se não vem, sabes, se for médico!</p>
	SC2-Situações que possam vir a justificar ausências.	<p>-...desde que não me dê um segundo esgotamento!</p> <p>-A não ser que me saia a sorte grande e vá para Angola. Para Angola passear.</p> <p>-...só para a semana é que não vou poder estar, tenho a reunião aqui na escola, que calha no mesmo dia.</p>
C2- Mudanças nas vidas dos participantes.	SC1-Informação de que vão abandonar as sessões.	<p>-Eu mês de junho, eu vou para a minha terra.</p> <p>-Fim do meio, eu acho!</p> <p>-Fim de maio!</p> <p>-Não! Eu volto, eu volto! Vou só para um mês.</p> <p>-Vai para um mês!</p>

		<p>-Essa escola eu não sei, eu vou mudar de casa, estes meses, dentro desses dias, não sei.</p> <p>-Na Damaia, mas no fim do mês já vou sair daqui.</p> <p>-Para o dia 28. <i>(Deste mês?)</i></p> <p>-Mesmo!</p> <p>-Sim, nós vamos todos juntos! <i>(Toda a família)</i></p>
	SC2-Motivos que originam as mudanças	<p>-A minha mãe morreu, não vou lá. Por isso eu queria ir. <i>(à Guiné)</i></p> <p>-Vou morar lá na Venda Nova. Acho que a Venda Nova não pertence por aqui. <i>(Mas arranjou uma casinha nova? Foi?)</i></p> <p>-Sim. <i>(Um bom espaço?)</i></p> <p>-Sim. Lá na Venda Nova.</p>
C3- Consequências das mudanças	SC1-Faltar às sessões	<p>-Vai, vai, vai ficar complicado, sim!</p> <p>-Vai ser complicadinho!</p> <p>-Ehh!</p> <p><i>(Quer dizer que eu lhe vou dizer adeus? É?)</i></p> <p>-Rimo-nos. Ah, Ah, Ah!</p>
	SC2-Afetar relação patrão/trabalhador	<p>- Eu tenho que dar na senhora uma volta toda!</p> <p><i>(à patroa)</i></p> <p>- Ai eu tenho que dar a volta!</p>
	SC3-Alterações na vida familiar	<p>-Para sair a correr com o minino daqui lá!!! <i>(problema da deslocação da filha a nível da escola que frequenta)</i></p> <p>-Eu às cinco e meia tenho a minha mãe. <i>(para ir buscar a filha pequena à escola na Damaia)</i></p> <p>-Só que é complicado, minha mãe não conhece nada de lá! Já não anda!</p> <p>-Não anda de autocarro.</p> <p>-Não, ela não, ela não é capaz!</p> <p>-A mãe é capaz, não.</p> <p>-Ahh.</p> <p>Porque durante um mês, dois meses eu tenho que “sacrificar”. Para trazer ela.</p> <p>-Eu não posso tirar agora! <i>(a filha da escola)</i></p>

**Tema 2- Outras memórias associadas à escolarização e às tecnologias digitais.**

<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Unidades de Registo</i>
C1- Memórias várias da escolarização	SC1-Idade com que frequentou a escola	-É muito tempo! É muito tempo, lá com nove anos até agora!  -Eu estava a estudar muito pequenina, foi até aos catorze.
	SC2-Pouca escolarização	-A minha mãe está lá, o meu pai está ...a minha tia não tem filho, quer dizer que por isso teve dois anos de escola, foi por isso....
	SC3-Saudades do tempo de escola	-Eu estudei até quarto ano. -Tenho saudades dos meus tempos de escola!
	SC4-Bom aluno	-Em Angola, as notas agora não sei se alteraram, mas eram de zero a vinte, e eu conseguia tirar um dezoito em Inglês.  -Só mesmo na parte escrita é que era melhor! Desenvolvia. Conseguia desenvolver a parte escrita do Inglês. -É isso. E foi, por acaso foi muito bom!
	SC5-Valorização do tempo passado na escola	
	SC6-Aprendeu a ler e a escrever	- Ah! Num tei! Assim, num lembrei porque, eu só lembrei pronto, que eu aprendi ler e escrever!
	SC7-Espaço escolar	E então, vamos lá a ver...(pensativa) o problema é mesmo dizer? -É Mas lembrou-se da sua escola? Era? -Sim, sim! Então vou fazer algumas perguntas para ver se, se ajudo. A sua escola era grande como esta? Por exemplo? -Não, não! Era mais pequena. -Mais pequena. Muito mais pequena. -Muito mais pequena! Num espaço como este ou ainda mais pequeno, como este que tem dois andares?

		<p>-Não! Só um andar! Só um andar.</p> <p>...</p> <p>Havia professores certamente.</p> <p>-Sim senhora.</p> <p>Os professores eram Portugueses ou lá da Guiné mesmo?</p> <p>-Não, lá da Guiné!</p> <p>São da Guiné.</p> <p>E na sua escola falavam, apesar do Português ser a língua oficial, eu sei que nalgumas escolas da Guiné fala-se o Crioulo. Na sua escola fala-se Português ou Crioulo?</p> <p>-Lá aprendemos em Português. Nós já falamos com colegas. Eu, falamos outro língua, Crioulo, ou outra língua. A leta é Português. Quando eu falar com meu colegas falar outro.</p> <p>E vocês conseguiam aprender apesar disso, apesar dessa diferença? Portanto eu estou a falar com o senhor na aula.</p> <p>-Sim, sim.</p> <p>O senhor está a aprender em Português, mas depois chega lá fora ...</p> <p>-Fala outro língua.</p> <p>Fala outra língua.</p> <p>Isso ajuda ou não ajuda?</p> <p>-Não, não ajuda nada!</p> <p>Isso não ajuda nada!</p> <p>Até agora não consegue falar!</p> <p>Eu estudei até quarto ano,</p>
C2- Motivos para não ter frequentado a escola.	SC1-Os familiares	<p>-Só que eu lembrei! Quando que eu estou lá na escola, a minha tia não queria para eu ir prá escola.</p> <p>-A minha tia...hum, não quer.</p>
	SC2-Castigo dos familiares	<p>-Ela não quer!</p> <p>-Eh! Depois, quando que eu tenho, nós temos, diz temo como coisa para passeio, si pagas....passeio, ele(a) não queria me dar, depois u vi donde ela guardava dinheiro, tirei o dinheiro, levei pagar na escola, foi quando que eu paguei aquele dinheiro eu não fui mais à escola até hoje!</p> <p>(Ah foi! Ela castigou-a.)</p> <p>-Foi isso que eu lembrei</p>

C3-Motivos para não dar continuidade atualmente aos estudos	SC1-Dificuldade em conciliar profissão e estudos	<p>-O problema é que depois, é que faltando o tempo, a gente aqui, sai do trabalho muito tarde, vai cansada, depois com os miúdos, com...sai de noite entra de noite, sabe, então é assim. Eu tenho um pouco a vida um bocado complicada, porque falta-me tempo!</p> <p>-Eu neste momento para fazer um curso de Culinária, eu tenho que deixar de trabalhar!</p> <p>-Se for através do centro de emprego eu tenho que deixar obrigatoriamente de trabalhar.</p> <p>-Tenho os dois entraves, num eu tenho que deixar de trabalhar...</p>
	SC2-Conciliar vida familiar e estudos	-É complicado porque eu não tenho onde deixar os meus filhos. Porque um dia, dois dias, três dias aceitam, e depois!
	SC3-Impedimentos económicos	<p>-Os outros eu tenho que pagar.</p> <p>-Tenho os dois entraves, ... ,e nos outros eu tenho que pagar. Exatamente! Que fico de mãos atadas, não me dá para virar nem para um lado, nem para o outro. Por exemplo, agora deve ser o momento, honestamente nunca mais fui lá saber! O que eu posso fazer é indo fazer cursos intensivos, de cinquenta horas, de vinte horas, mas que são cursos que eu tenho que pagar na mesma. Sempre. Oitenta euros, noventa, assim!</p> <p><i>(E para ti é muito!)</i></p> <p>-Neste momento é!</p>
	SC4-Duvidar das suas capacidades físicas atuais	-Eu se pudesse voltava a estudar, mas nem sei se a minha cabeça chegaria a tanto!



C4- Outros cursos ou formações que frequentou	SC5-O curso de RVCC (Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências) SC6-“Curso da paz”	<p>-Eu recordei o, a formação que eu fiz aqui na RVCC <sup>11</sup> como já disse quando estávamos ao computador que algumas coisas, tinha esquecido, mas depois já a mexer, já a fui me lembrado algumas coisas que já nem me lembrava.</p> <p>-Mas a formação que ela faz não tem nada a ver é uma formação que se chama... chama-se, chama-se...oh! pá! dessa língua não sai!</p> <p>Mas pronto, tem uma bolsa e a formação em si, eu não...não sei porque eu nunca, nunca...nunca estive lá, mas...chama-se, chama-se, oh pá! Dessa língua não sai!</p> <p>-Sim recebe mesmo uma bolsa!</p> <p>-Recebe uma bolsa, mas ela deve ir, a essa formação vai!</p> <p>-O curso é “Curso da paz”! <sup>12</sup></p> <p>-Fizeram á pouco tempo, terminou no dia 9 de março e começou dia 17, e nem é todos os dias, é só à...são três vezes por semana, é quinta, segunda não tem e sexta não tem! São três dias só! E pronto, e eles têm uma bolsa, têm um lanche e tudo, mas não sei se ela tira proveito, as</p>
---	--	--

<sup>11</sup> O Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Sistema RVCC) tem em vista a melhoria dos níveis de certificação escolar dos adultos maiores de 18 anos de idade que não possuam o nível básico ou secundário de escolaridade, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. A certificação obtida através deste sistema permite não só a sua valorização pessoal, social e profissional, mas também o prosseguimento de estudos/formação.

O Sistema Nacional de RVCC desenvolve-se através de um processo que decorre num [Centro Novas Oportunidades](http://cdp.portodigital.pt/educacao-e-formacao/ensino-basico-e-secundario/modalidades-de-ensino/rvcc-reconhecimento-validacao-e-certificacao-de-competencias/rvcc-escolar-reconhecimento-validacao-e-certificacao-de-competencias/), com o apoio de profissionais especializados e devidamente preparados.

<http://cdp.portodigital.pt/educacao-e-formacao/ensino-basico-e-secundario/modalidades-de-ensino/rvcc-reconhecimento-validacao-e-certificacao-de-competencias/rvcc-escolar-reconhecimento-validacao-e-certificacao-de-competencias/>

<sup>12</sup> Curso de Educação e Cultura para a Paz. <http://www.moinhodajuventude.pt/index.php/pt/noticias/234-curso-de-educacao-e-cultura-para-a-paz>

	SC7-Formações do centro de desemprego	<p>pessoas vão mesmo pela bolsa! A formação acabou à pouco tempo!</p> <p><i>Essa formação é de quê? sabe dizer?</i></p> <p>- Centro de desemprego das pessoas.</p>
C5- Conhecimentos adquiridos no sistema de ensino Português.	SC1-Línguas estrangeiras.	-Hoje eu sempre quis tipo fazer o francês, consegui desenvolver na escrita, desenvolver um teste de Inglês da cabeça aos pés, hoje não consigo fazer, deixei de treinar o Inglês.
	SC2-Tecnologias da informação e comunicação	<p>-Sim. Por acaso o meu ficou na escola. É um dossier que nós fazemos, é todo feito na base do computador. É o TIC, ...</p> <p>-Fizemos tudo no computador, mas eu, com ajudas, aquilo é tudo feito em computador. As horas, foi durante três meses e eu sei a base de computador mesmo, só. E com fotografias, se quiséssemos por dos pais, dos filhos, de coisa.</p> <p>- Era mais com computadores, como é que aquilo se chama aquilo? Aquilo é uma ...</p>
	SC4-Matemática	...é a matemática, mas pouca matemática...
	SC5-	<p>...e é sobre a nossa vida, desde que nós nos lembremos até agora.</p> <p>Fizemos a nossa vida toda, até agora!</p>
C6- Diferenças nos sistemas de ensino	SC1-Ausência de ensino obrigatório	-Sim, porque naquele tempo não havia escola na Guiné. Tem poucas pessoas que vai, eles não deixam ir à escola.
	SC2-Completamente diferente	<p>-Sim, sim. Às vezes faz pensar, isto é completamente diferente num sítio que noutro!</p> <p>-Sim, mas aqui em relação a lá, né? Digamos que o estudo é muito mais eficaz cá do que lá.</p>
	SC3-O ensino mais complicado em Portugal	-Eu acho que isto aqui, não sei se é impressão minha, eu vejo os miúdos, coiso, acho que aqui é mais complicado que lá!

SC4-O ensino mais simples no país de origem

-...mas aqui eu vejo a matéria, eu vejo aquela coisa toda, não!!

-Aqueles contos, aquelas coisas que ele faz, eu fico a olhar pra aquilo ui, não entendo patavina nenhuma, ..., mas eu sou mais para o teórico que para o prático, e matemática já entra prática e eu só consegui entender física e química quando o professor me explicou o que é que eu devia que fazer!

-Acho que lá as professoras, têm uma maneira mais simplificada de explicar as coisas, às vezes eu vejo assim do (nome do filho) , que já está no segundo ano.

-Que padrão a gente também seguir independentemente da nossa opinião, aquilo pra mim tornava-se fácil, eu já sabia, assim que eu tenho que fazer...

-Viste (nome do filho), aprende a seguir as fórmulas, concentra-te sempre nas fórmulas, e tu lá vais chegar! E prontos, professor a história e geografia, como eles faziam questão de nos explicar mais ou menos.

-Em Cabo Verde é tudo mais fácil! Quer dizer, mais fácil, mas com muito respeito também! Só que aqui é mais ... Agora em termos de Cabo Verde está a desenvolver muito! Agora está, tipo numa balança, em termos daqui ... mas antigamente era mais difícil!

SC5-Mais possibilidades de futuro para os filhos com o ensino em Portugal

-Por exemplo, a minha família diz “volta”. Eu antes queria voltar! Mas hoje eu penso na educação e não voltar que eu tenho dois filhos!

-Depois eu os levo! Podem até começar a estudar lá, mas um chega a uma altura, mais tarde ou mais cedo, se quiserem aprimorar os estudos vão ter que emigrar para algum país que tenha melhores condições de estudo do que Angola.

		<p>Prefiro sacrificar a minha saudade da minha família e dar as condições de vida aos meus filhos daquilo que eu posso.</p> <p><i>Portanto o senhor vê que aqui a escola tem mais condições para ensinar!</i></p> <p>Exatamente!</p> <p><i>E sente que isso é bom para a sua filha.</i></p> <p>Sim, sim.</p>
	SC6-Mais condições	<p>-Mas não sabe falar Português.</p> <p>-Porque eu sinto que o senhor faz um grande esforço por aprender.</p> <p>-Sim ehh!</p> <p>Porque o senhor compreende melhor, não é?</p> <p>-Compreende escola de cá mais melhor! Que a escola de lá.</p> <p>-Compreende melhor esta escola que a escola de lá?</p> <p>-Exatamente!</p> <p>Pois... <i>(não estou a entender onde ele quer chegar)</i></p> <p>-Mais condições.</p> <p>-Tem mais condições esta escola <i>(repito porque ele diz baixinho)</i>.</p> <p>Tem mais condições, em que sentido? As salas são melhores, por exemplo?</p> <p>-A escolas é grande! Tem mais espaço!</p> <p>...</p> <p>-Discoteca aí!</p> <p>-Aqui temos discoteca?</p> <p>-Não. Desculpa, não é discoteca!</p> <p>-Sala de alunos?</p> <p>-Não, sala de coiso.</p> <p>-Computadores?</p> <p>-Livrarias.</p> <p>Ah! Biblioteca!</p> <p>-Tem biblioteca, lá não há! .</p>
C7-Formação em tecnologias digitais.	SC1-Formação sobre computadores	<p>-Mas e já tive formação em computador.</p> <p>-Há muitos anos!</p> <p>Estava grávida da Nádia. Nádia tem 8 ano. Nunca mais eu fiz nada!</p>

**Tema 3 - Assiduidade, absentismo, pontualidade e atrasos às sessões.**

<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Unidades de Registo</i>
C1- Razões para o absentismo e falta pontualidade	SC1-Omissão	<i>(A participante E4 não responde, tentei colocar a questão várias vezes e fiquei sem saber nada.)</i>
	SC2-Atrasos por razões profissionais	<p>-É por causa da senhora. Tem umas coisas da Páscoa. Nunca mais acaba! Primeiro é limpeza, depois é Páscoa.</p> <p>-Em vez de sair seis horas, eu saio sete horas às vezes sete e meia. Mas na quinta feira, agora está a dar no dia em que elas vêm fazer as compras e eu tenho que esperar ela vem, quando vem já está a chegar é sete, sete e meia.</p> <p>-É difícil. É difícil uma pessoa dar-lhe uma volta! Se eu digo que venho fazer um cursozinho, Ah! Isso é má pior! Ah isso é pior.</p> <p>-(Ri-se). Quando trabalha com aquele tipo de pessoa, vais ver como trabalham. Eles não gostam de uma pessoa sair!</p> <p>-Ontem, ontem! Dia de Páscoa, ontem quando saí de lá era dez horas!</p> <p>-Da noite! Ontem ela, tive de ir junto de cozinha com mim, para fazer uma coisa, bolacha quente, que ela quer comer comida quente. Ela quer pra eu fazer ( não se percebe) mas eu não sei como fazer! mas ela pregou-me, prendeu-me lá.</p> <p>-Ná, quer ná! Já chega!</p> <p>-Eu já disse que não tenho horário. -Eu tenho, mas só que em cima do meu horário lá la vai, ela lá tem ...</p> <p>-Hum! Depois eu não posso sair, com deixar ela, irritado. Tem que dar ela assim, tem que dar ela volta.</p>

- Quando eu sai! Oh! (Expressão de cansaço) Desgraça!
- SC3-Reconhecimento de que se atrasou, mas sem justificação
- Eu só que naquele primeiro dia que eu cheguei cedo! Primeiro dia, segundo dia...em que tirámos umas fotografias!  
-Depois nunca mais!  
**(Depois nunca mais conseguiu chegar a horas!)**  
-Foi!
- SC4-Esquecimento
- E outro dia eu vim aqui e não estavam! Tavam no outro. **(Chegou tarde e não encontrou o grupo)**  
- Uma vez esqueci, da outra vez também esqueci, ...
- SC5-Estava a chover
- Um dia esqueci, acho que duas vezes acho que eu esqueci.  
-...uma vez estava com muito trabalho e estava a chover.
- SC6-Indisposição
- Sim. Outro dia estava mesmo cheia de dor na barriga.
- SC7-Pressões do grupo social
- Mas João, não é só questão de ganhar dinheiro, porque eu pronte, eu já sei qual é minha responsabilidade, não é?! Não é questão de ganhar dinheiro, pronte, eu vou dizer uma coisa que não devia, mas isso é mesmo tipo dos Africanos, por exemplo. Ahh! Vou tirar um fim de semana, né? Um sábado. Estar com a Maria João, vou sair pra mim, pra mim mesma, mas elas não. Elas já vão tipo me criticar.  
-Por ter ido a uma formação?  
-Por ter, por ter saído para passear, digamos assim, por não ter ido abrir o salão, por ter deixado os clientes à mão, porque pra elas, o que já percebi, pra elas, eu tenho que estar aí 24 horas para elas.  
...  
-É. É criticada e não só, é uma critica, eu tenho que poder não falar o que eu faço, eu gosto de fazer o meu trabalho, e eu gosto de metade dos meus clientes, metade, porque há umas que dão-me força para isso. Sai, faz isto, faz aquilo, mas as outras não! Como estavas a dizer
-

à bocado. Os mais, os mais rebeldes como estavas a dizer à bocado, rebeldes, de mulheres como eu, ou mais velha, falam de uma maneira que... a gente, que eu fico mesmo perdida, não! meu Deus! Não acredito que estou a ouvir isso! “Ah! porque é que tens o salão fechado? Porquê?” Esse é a maneira deles, delas.”Se calhar já está cheia de dinheiro por isso não quer trabalhar mais!”

-“ Bom, se não quer trabalhar mais, tu é que perdes, depois vai pra outro sitio”. E eu já estou cheia disso, Maria João, eu estou a responder, e eu não sou pessoa de responder! Eu respondo sim, quando, quando é preciso, e eu não respondo de uma maneira para ofender, eu me defendo a mim, ...,mas agora já estou a responder de uma maneira, porque não estou a aguentar mesmo!”

C2 – Postura face ao absentismo dos outros participantes	SC1-Sentir tristeza	-Bem, começo a ficar triste, não é!? Começou uma turma enorme e agora praticamente somos só quatro ou cinco.
	SC2-Procurar razões para compreender os atrasos	-Fica assim, não sei! Porquê?  -É triste porque prontos, outras pessoas não têm como vir! ... ou têm outros entraves,  -Mas quando os outros começam a faltar, não sei, eu acho que uns é porque ou trabalham longe, ou o transporte, os outros acho que ainda deve ser falta de contacto.
	SC3-Insatisfação face ao desinteresse de outros	-Porque em princípio é o que eu vejo na mãe da...esqueci-me do nome da senhora, ...a mãe da (nome de aluna).  - As pessoas mesmo que não querem! Não se interessam! É pena!  -Agradável? é bom? -Não. -Não é bom. É muito mau. -Não gosta destas mudanças. De língua? -Não. Que as pessoas faltam!

	SC4-O dever de ser coerente com os compromissos	-Aquando a pessoa disse vou. Tem que cumprir!
	SC5-Interpelar outra participante face às desculpas que utiliza	-(nome da participante E2), eu falei com ela, “Ah, mas eu não tenho tempo para as ...”Eu acho que não é bem o tempo! Eu disse, você mora aqui, não mora longe, ao Lado do Moinho...
		-É só sair da casa dela e entra além! Porque ela vai da biblioteca e é um bocadinho ir lá, ela sabe onde é que é e ela tem tempo. Das quatro às sete da tarde, ela tem tempo! Nos outros dias dão a formação até às cinco, ela tem tempo, ela não vai porque não quer! Mas para já não quero insistir, porque...eu já lhe disse. Olha está aí! Já fui falar com o meu colega lá do Moinho! Ao pé de mim, um senhor disponibilizou-se para ajudar o senhor (nome do participante E2) e ele vai! Vem de tão longe!
		-E a senhora que é só subir a rua, e entrar no Moinho! Está aí!
	SC6-Sentimento de incapacidade para fazer alguém retomar as sessões	-. .... mas olha, a gente não pode fazer nada, cada um tem a sua mochila para levar!
C3- Postura face ao próprio absentismo e falta de pontualidade	SC1- Desânimo	- <b>(<i>Ri-se nervosa</i>)</b> Ai! eu sinto desmoralizada...
		Afinal eu chego lá trasada! Não tou a aproveitar nada!
	SC2-Assumir	-Eu não tava cá!
	SC3-Tem vontade de estar com os outros	-Eu sinto vontade de estar ali junto com eles.
	SC4-Expetativa de que vai conseguir ser assíduo	-Eu tento dar um jeitinho, dar um jeitinho lá com ela, até que sair. Até que eu já estou com um pé na rua! Mas depois, depois vai melhorar, eu vem.
		-Depois vai acalmar essas coisas, de cozinha e páscoa, eu vem!
	SC5-Diz que vai esforçar-se por voltar	-Eu peço professora desculpa, mas entende, mas eu esforço, porque eu sai de casa quatro e meia, cinco e meia, mas eu venho. Nem se for, quinze, vinte minuto eu venho!



C4- Postura face à sua assiduidade	SC1-Vontade de aprender	<p>-Curiosidade, vontade de aprender!</p> <p>-Sim. É sempre uma coisa nova, né? E se a gente não for pra ver, nem vai saber o que é.</p> <p>-Desde que não seja para matar ninguém eu faço!</p> <p>- Desde que não seja para maltratar, e que seja algo bom, eu faço.</p> <p>-Por exemplo, no princípio a gente vem por aquela curiosidade, mas agora a gente também já tem vontade de aprender. É completamente diferente!</p> <p>-Porque gosto da formação, ahh...cada vez que uma pessoa vem à formação aprende uma coisa, não digo só dos computadores, através dos professores que vêm visitar, gostei muito da visita que tivemos com o professor de educação física, havia coisas que estava indecisa, que o meu filho me dizia e eu ficava, será que é? Fiquei esclarecida, e também, e assim acho que cada dia uma pessoa aprende uma coisa nova, sai enriquecida, eu como me senti, e pronto, por isso não gosto de faltar, porque as vezes que eu falto eu perco sempre qualquer coisa.</p>
	SC2- Responsabilidade	<p>-Eu gosto sempre, quando entro numa coisa, vou até ao fim! Se não for é que alguma coisa de grave aconteceu, ou não possa mesmo. Mas gosto sempre de começar uma coisa e acabar, ir até ao fim.</p> <p>-Eu sempre gosta de cumprir, quando falei com, eu sempre gosta cumprir com meu palavra.</p>
C5- O que sente face à assiduidade de outros	SC1-Satisfação	<p>-Sente bem!</p> <p>-Sente-se bem, gosta!</p> <p>- Eh!</p> <p>-Acho que quando vêm todos, é sinal, sei lá! Tamos o grupo todo, sei lá, acho que é bom! Não sei, mesmo a professora deve sentir satisfeita, que todo o mundo vem!</p>

*Tema 4 - Novas percepções e atitudes quanto a ser encarregado de educação*

<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Unidades de Registo</i>
C1- Novas percepções e atitudes face aos educados	SC1-Dedicar tempo aos filhos	-Tipo, uma pessoa sai de casa, quando estou a sentir, já é noite! Senhora, mas eu tenho que ter um tempo para minha filha! Tenho que ter um tempo! -Tem tempo. Só Páscoa termina aqui, eu vou falar com filhos, eu tenho que ter tempo!
	SC2-Mais atenção aos materiais escolares	-Organizar a mochila! Organizar a mochila, e tem que ver sempre a mochila! -Às vezes, sempre, de vez em quando. - Nem sempre! Eu vejo sempre, mas assim, não muito! Mas eu vejo!
	SC3-Verificação de mochilas	-Sim, um dia ela não queria, depois tirei mala.  -No fim de semana, deitei dentro do lixo!...eu botei no lixo! Quando que ela chegar e viu ela me diz então, então meteu no lixo?! Eu disse já está roto eu botei no lixo. Diz, “mas não, vai lá tirar! Tá suja! Então é só lá tirar e lavas! Se pós lavar!” -Eu diz não, não vou tirar. Chere, chere...  -Chorou, chorou, mas ficou com a limpa!  -Eh!  -Tenho estado a controlar a mochila dele. -Que ele leva-me tudo pra escola, mais alguma coisa. -Eu se tiver distraída, os brinquedos vão todos lá para dentro.
	SC4-Verificação dos lápis	- E os lápis!!! (nome de filho), por favor! Não estão em condições!!! Depois fica com aquela cara!
	SC5-Discernimento da veracidade do discurso do educando	-”Então não tens que fazer um trabalho?” “Então a biblioteca estava fechada!” E então fiquei já mais atenta, fiquei a saber de que horas a que horas está aberto, e já vejo algumas coisas que ele

	SC6-Verificação dos cadernos	<p>pergunta, eu, se eu sei, se ele tenta dar-me a volta, eu já disse, não! Eu já sei que aquilo está aberto de tal a tal. Porque é que não foste, e já é uma coisa que uma pessoa já está mais atenta, já ...ainda que eles digam, a minha mãe não sabe, ela não vai lá e ...é com essas coisas, e se a gente está aqui a gente já foi ver, já sabemos o horário, e então falando com , com eles e, eles veem que nós sabemos, não vale a pena nos dar a volta por não estar já por dentro do assunto, acho que isso é uma coisa importante, pelo menos, para mim é!</p> <p>-E depois ele sabe que ao iniciar, tem que escrever o nome e a data, depois ele começa a fazer os trabalhos e acaba por esquecer o nome. Mas porque é que o professor te põe sempre isto? O professor não sabe quem fez, independentemente do caderno ser teu, porque tu não te apresentas, como é que tu queres ser avaliado se tu não pões o teu nome? Está sempre a dizer nome, nome, nome. Estou sempre a dizer-lhe isto!</p> <p>- O caderno dele não é dos piores!</p>
C2- Novas percepções face a si mesmo	SC1-Sentir-se obrigada a estar atenta aos materiais escolares do educando	<p>-Eu acho que abriu sim. Abriu, às vezes em vez de uma pessoa estar sempre atenta às coisas dos filhos uma pessoa ...a professora Maria João disse que tenho que ver melhor os livros, a mochila, e então eu ia já de vez em quando, agora vem sempre aquela ideia dos materiais, e acho que obriga a pessoa, como é que eu hei-de dizer, estamos mais atenta pra que eu sinto, vem sempre à mente, tenho que ver isso, se ele tem os materiais todos, se não falta alguma coisa e acho que isso é importante.</p>
	SC2-Deve cuidar da qualidade dos materiais escolares do educando	<p>-Olha! Uma coisa que ainda não tirei da cabeça! Que às vezes eu fico ali sozinha, Acho que era na última dia, na última formação que eu estive cá!</p> <p>Juro que eu fecho os olhos e fico! Mas porque é que a Maria João me deu esse estojo todo estragado! Mas eu gostei! Eu gostei da prova! E eu pus-me a pensar quando o meu filho, uma coisa que não</p>

presta, como é que é possível, de eu dizer assim! Ah! Usa esse porque deve escrever na mesma! É pra escrever, mas é difícil! Foi difícil para mim, é difícil para ele, que é mais pequeno.

SC3-Pode ajudar o educando

- Compreende porque, pode judar, eu agora hoje, vou saber a material da escola da (nome da filha) ,hum.

SC4-Reconhecimento de que ainda não sabe tudo

-Não acho que a gente nunca sabe tudo! Porque há sempre alguma coisa a inovar, coisas novas!

- E pronto, eu gostaria de aprender mais porque o que eu sei acho que é muito pouco.

SC5-Vontade de aprender mais sobre linguagem da escolarização

-Não, Eu já estou a pensar em viajar assim não é para sair fora. É viajar nas coisas mais... que têm mais valor! De aprendizagem!

-Ah!

-Percebe? é o que eu estou a tentar explicar!

-Mas viajar no sentido de ...

-Aprendizagem! Aprender tipo...

Quer aprender.

-O que a Maria João nos ensinava, o que a professor Luzia tem para ensinar ao meu filho!

-Mas pode! Aprender para si!

-Aprender

SC6-Maior confiança

-Acho que eu sinto-me mais confiante, porque já vou conhecendo mais a escola, não sei, tenho mais, mais ideias, não sei, não sei.

SC7-Saber onde procurar ajuda

SC8-Maior conhecimento da escola

- Mais ideias. Eu já sei mais ou menos onde procurar ajuda e essas coisas assim. Conheço esta escola há muitos anos e eu não fazia ideia, porque eu só vim às reuniões e era só até ao primeiro andar ou vinha aqui à secretaria, para a documentação e pouco mais a falar aqui com a DT (*Diretora de Turma*) aqui em baixo , e pronto, não conhecia mais, foi isso e foi lá em cima ver a importância do

	estudo da documentação toda que mostrou, que eu ...
SC9-Aprender para ajudar mais o educando.	-Oh Maria João eu estava a gostar de tudo! -Eu gosto de tudo porquê pronte, é uma maneira de, de, de eu aprender mais para ajudar o meu filho, porque eu sou eu com ele, eu conto com o pai, mas não conto dessa forma, em termos estudar, percebes? Porque ele já é mais, como é que eu vou te explicar isso?! Ele já praticamente não teve escola nenhuma.
SC10-Porte está sozinha	-O pai! É complicado! Então eu sozinha!
SC11-Porte está a educar num país diferente.	- Sim, e eu também não entendo muito! Mas já dá para perceber algum bocado. E eu queria mesmo estar nisso, próxima terça feira era mesmo a vontade, é o único dia que eu tenho para eu fazer as minhas coisas. Mas pronto! Era muito... quinta feira está um bocado difícil! Mas eu tava a gostar de tudo e isso pra poder aprender para saber onde está o meu filho, porque é o único que eu estou a educar! E num país diferente!

### **Tema 5- Conhecimentos adquiridos em Linguagem da escolarização**

<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Unidades de Registo</i>
C1- Temas conhecidos adquiridos.	SC1-Materiais escolares	-Sei o material da minha filha, não posso ficar amarrotado, tem que ter o material em ordem.  -Tem, pasta limpa, mala limpa, tenho caderno direito, tenho o estojo...  -Do controle do material,  -Hum, hum, porque eu costumo ver mochila, só si, tipo...se está sujo. Depois tem coisas que levaram prá escola, tipo lanche. Deixou na escola! A (nome da filha) é muito esquecida das coisas dentro de... às vezes eu acho lixo dentro de mochila, umas coisas que levou dentro mochila.

---

	-...tenho que ver isso, se ele tem os materiais todos, se não falta alguma coisa e acho que isso é importante.
	-E eu pus-me a pensar quando o meu filho, uma coisa que não presta, como é que é possível, de eu dizer assim! Ah! Usa esse porque deve escrever na mesma! É pra escrever, mas é difícil! Foi difícil para mim, é difícil para ele, que é mais pequeno.
SC2-A assiduidade	-...assiduidade,
SC3-Os horários	-...os horários, essas coisas todas!
SC4-O comportamento	-Comportamento...
SC5-Modalidades desportivas.	-Sobre a escola o que é que foi mais importante...ehh ... (momento de silêncio) ...para mim foi importante saber o que lá se fazia. As modalidades que se faziam lá. Por acaso fiquei contente, depois de ver um grupinho do benfica ali a jogar, foi importante porque faziam coisas que eu não fazia ideia!
SC6-Legislação	-Com os documentos todos, coisas da procadoria da república, qualquer coisa assim. ( <i>Diário da república</i> ) - Ver ali todo aquele encadernado que eu não fazia ideia, que eu ...isso parece que não é dar importância, mas eu não sei, achei aquilo muito giro, que uma escola tem uma coisa assim, não fazia ideia.
SC7-Funcionamento da Biblioteca	Também, aí, um conjunto de coisas...e também fiquei a saber como é que funciona a biblioteca, aí em cima que eu também não sabia.
SC8-Horário da biblioteca	Então a biblioteca estava fechada!” E então fiquei já mais atenta, fiquei a saber de que horas a que horas está aberto...
SC9-Comunidade escolar	-Eh! Como é que eu te vou explicar! Porque vocês são muitas, não é? Muitos professores. Sim. -Cada uma com uma disciplina. Sim. -E depois há um superior. Sim, que é o diretor. - E eu não imaginava que tinha tanta gente! Tipo, é uma bola, né? Uma bola de pessoas! Sim, sim.

- Ehhh. A gerir isso tudo com os alunos, por vezes há alunos rebeldes! Mais ou menos, bons. E pronte, pronte, eu acho que há uma paciência, uma educação, em termos escolar, e também pronto. Pronto, eu percebi porque não é só os pais quem educa os filhos, os pais, estou lá em casa, mas o maior tempo é na escola, porque eu saio com o meu filho de manhã, deixo ele na escola, vou trabalhar, eu sei que ele está lá com a professora L, e com as auxiliares e os companheiros também.

-Bom, eu já vou dizer assim, está sob a responsabilidade da professora L. Neste momento é ela que está lá. Mas ainda para a frente da professora L tem mais!

... Mas, eu pronta, fica, não acredita que tem tanta gente assim para educar uma criança, e às vezes os pais não percebem porque não é fácil, ou é difícil.

SC10-O que não faz

-Lápis eu não costumo!

C2 – Ausência de aquisição de conhecimentos.

SC1-Devido ao absentismo

-Não, eu apanhei muito pouca aula.  
-Eu nem foi para o passeio.  
Acho que tinha passeio!  
-Eu pensei que foi... Eu assim era pra...pra.  
(*Visita ao espaço escolar e ida ao ginásio.*)  
- Hum Já não. Chegue atrasada.

C3- O que mais gostou

SC1-A autoavaliação

- Foi a autoavaliação!  
...  
-Devemos aprender, saber o que temos de melhorar! Saber das nossas capacidades, onde é que gente deve pedir socorro num momento. Essas coisas todas, pelo menos a autoavaliação gostei, gostei imenso!  
  
-Exato, é verdade, mas sabe que nem todo o mundo aceita a autoavaliação.  
  
-Como há gente que não aceita críticas! mas a gente tem que saber que é com críticas que muitas das vezes a gente vai para a frente! Mas olha! É o mundo do ser humano!

SC2-Estratégia utilizada no tema da avaliação

- É daquelas coisas, né! Eu como já disse, o meu cenário de buscar os slides é sempre o mesmo, tenho medo de, de fazer algo e bloquear e não conseguir sair dali! Mas

		achei extremamente importante e gostei imenso do trabalho de (participante E2), achei bonito.
		-Achei bonito e daquelas coisas que também nos dá força e vontade de aprender mais. Aprender mais! Gostei imenso da autoavaliação.
	SC3-Estratégia utilizada no tema dos materiais escolares	-Eu gostei da prova! E eu pus-me a pensar quando o meu filho, uma coisa que não presta, como é que é possível, de eu dizer assim! Ah! Usa esse porque deve escrever na mesma! É pra escrever, mas é difícil! Foi difícil para mim, é difícil para ele, que é mais pequeno. Eu gostei mais dessa parte aí!
	SC4-Tudo	-Eu gostei de tudo!  -Eu acho que gostei, no geral, acho, gostei um pouco de tudo. Tudo o que se faz aqui eu gosto, ...
C4-Temas que gostaria de aprender sobre a escola	SC1-Relação entre absentismo e uso das tecnologias digitais por parte dos educandos.	-Dessa escola, aliás, dessas escolas...o negativo, por causa dos putos que faltam, mas assim aos poucos a gente vai conhecendo cada professor, e ajuda uma pessoa a ter noção, de onde é que está o erro, ...isso e a juventude de agora que não sabe aproveitar o tempo todo, e não aproveita nada! Nós não tínhamos o que eles têm hoje... não havia telemóveis, não havia nada disso, a mãe chamava uma vez, a gente corria! E era completamente diferente! Tínhamos tudo organizado. Agora não tem nada a ver! Eles têm tudo, têm tablets, têm computadores, têm pen, têm não sei o quê. Deixam de brincar na rua, ... acho que é isso, um dos nossos problemas preocupantes é os nossos filhos, faltar na escola principalmente. Saber com quem lidam!
	SC2-Não precisa de saber mais porque já conhece os espaços	-Não, eu acho que o que eu não conhecia era exatamente o ginásio, o campo, de tudo o resto, os blocos já andei por eles, eu falo por mim, já tive neles às vezes numa sala, às vezes noutra, o refeitório já conheço que eu já fui lá comprar senha com o meu filho, no início do ano que ele andava aí meio atrapalhado.



C5- Outros temas sobre a Linguagem da escolarização que surgiram na conversa	SC1-A socialização do bairro/ atitudes dos educandos	-O (nome do filho) está naquela fase de curiosidade, o bairro, ...muda o andar! Quando passa ali ...eu digo, pshh, passa-se aqui alguma coisa com você? -"Não". Então anda como deve ser! E o que tu estás a ver aqui não te diz respeito! Por favor, anda em frente ao caminho! Olha para a frente! Eu digo a ele, eu te puxo-te muito porque eu quis. Eu te estou a criar para não ser malandro!
	SC2-O uso do cartão do aluno	-Houve quase um mês que ele andava só a comer pão, com dinheiro no cartão que não sabia. E então, como é possível estares a comer? E ele tinha direito. Tinha dinheiro no cartão e ele andava a comer sopa e pão! Não sabia...
	SC3-O escalão do Apoio Social Escolar (ASE)	-E eu vim cá com ele e ele tem escalão, tem o escalão dois pela segurança social, mas tem escalão um pela escola, por causa do problema dele. E fui lá e a papelaria já tinha ido lá várias vezes, e do resto creio que já falei, porque ...
	SC4-O espaço escolar	-...e ele andou aí nesse bloco. Como é que é? Nessas casinhas aí. nesses contentores brancos. Ele andou o ano passado. (Não são contentores. São umas casinhas.) -Aquilo parece, como é assim cimento
	SC5-Insucesso	-Chumbou um ano, por causa, porque eu tive que pedir para chumbar porque ele não estava com condições de passar!
	SC6-Processos de alunos com Necessidades Educativas Especiais	Eu pedi, também por causa do processo, ficou no JI no CAPO de Benfica...depois foi quando a Rosário foi para aqui, me mandou mexer na papelada que encontrou o dele e do (nome de aluno) que também tinha ficado lá!  -Pois através disso, que estive a falar com a (nome de funcionária do Moinho da Juventude). Mas tu achas, passa-se isto assim, assim, o que é que achas? Ela disse, eu disse, oh! Depois ela se lembrou do relatório, mas queres ver que o relatório não..., tens que perguntar se o relatório foi prás escola. Perguntei ao professor, disse que não! Eu liguei logo! Ai pois é, vamos ver! Já lá está!

SC7-Vigilância de alunos no espaço escolar

- Essa questão, por acaso, eu, a professora (nome de professora de Ed. Esp.) ligou-me duas vezes porque o (nome do filho) , chegou à aula e o (nome do filho) não estava na aula. Ligou-me duas vezes. Disse-lhe como era possível!? ele saiu do ATL, foi para a aula. E ele estava aqui (escola), só que ele é malandro, nessa aula de Português, não sei o que é que se passa, ele nunca gostava da aula, teve imensas faltas, só nessa aula!

Todas as quintas feiras, ele tinha que entrar à um quarto para as duas e ele não ia às aulas! Eu liguei e tudo! “Mas o (nome do filho) não está cá!”

“Mas o (nome do filho) já foi para a escola!” E pronto, lá eu vim, bom eu vou à escola, se ele não está no ATL, não está na escola, tenho que saber onde é que ele anda? Lá vim eu, cheguei na portaria, disse o nome da turma dele, tava. Mas eu queria saber se o miúdo está na escola?

“Ah, mas eu não sei, como é que vamos saber?”

“Ah , então pelo número não sabem!”

Lá ligaram prá qui e disseram que ele não estava!

“Mas como é possível que ele não está cá?”

Mas ele estava aqui sentado, porque ele chegou atrasado, e ele então aproveitou-se e disse que já não era a primeira vez.

Ele chega atrasado de propósito, sabem que põem-no fora, e ficou sentado, depois... vim cá, depois já ...

SC8-Absentismo de alunos dentro do espaço escolar

-Ela está a dar aulas no Moinho, mas vai dar AEC na Cova da Moura. E então estive a falar com ela, porque razão ele não vai às aulas de Português, o que é que se passa, porque ele está a arrastar um bocado com a língua, teve terapia da fala mas isso já acabou! Ou ele sente-se que não é capaz de falar bem, alguma coisa se passa! Porque é sempre nas aulas de Português que ele falta!

SC9-As atividades extracurriculares (AEC)

-Eu não sei, eu não sei, já tentei perguntar porquê, aí depois estive a falar com a (nome de professora de AECS) conhece a (nome de professora de AECS)? Que às vezes também dá apoio na Cova da Moura.

## SC10-Bulling

-E isso ele atrasou imenso, porque ele sente-se um bocado discriminado porque ele arrasta-se com o pé. E os miúdos quando o viam lá na escola passada punham assim o pé e ele estava sempre a cair, partiu uma vez a cabeça, e partiu o queixo...

-Aproveitam a situação dos outros que não têm força, e ele não tem!

-E pronto, ele sente-se um bocado...é o que ela disse que às vezes ele fica-se, ou seja, recolhe-se porque os amigos (emociona-se) ...é uma preocupação!

E então eu disse, eu tinha uma ficha lá em casa, que eu ...ela deu-me...é normal que ele se sinta assim, porque eles e recolhe, ele não se sente bem porque os miúdos lhe apontam com o dedo, porque tem que usar uma tala, mas ele não quer, porque vai coxear um bocado e os miúdos ficavam-lhe a gozar, porque ele tem os dedos, tem dificuldade nos dedos, e não consegue...

-. .... Ele às vezes...ele tem muita dificuldade para falar e às vezes a língua afasta! Mas ele já teve, ele já melhorou bastante graças a Deus, mas ele, lá está! Ele se calhar sente-se inferiorizado, porque ele...

-. ... tem aquela deficiência e os outros, os miúdos aproveitam-se da situação.

## SC11- Cortes nos subsídios às terapias

-Já não, já não! Disseram que ele já estava bastante melhor, que a terapia da fala ainda teve no Moinho, teve que o professor até ir à escola, a professora (nome de professora).

## SC12-Indisciplina

- Foi cortado. O estado cortou!

-Eu já o vi muitas vezes aqui, vejo ali as professoras anda pendurado...

Atira-se ao chão, se a gente o manda, (Refila) ...eu (digo-lhe) vou falar à tua mãe."Nããao!!"(grita ele)

-Mas ele no Moinho é mesma coisa!

Ele não pode ser diferente! Ele não se controla! Mas pronto, aquilo é outra história que a gente tem que enfrentar!

-É mesmo, e a mãe dele, ainda ontem! tem muito trabalho!

**Tema 6- Conhecimentos adquiridos e dificuldades sentidas no âmbito das tecnologias digitais.**

<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Unidades de Registo</i>
C1- Não realiza aprendizagens	SC1-Não realiza aprendizagens	-Não tou aprender nada!
C2- Dificuldades	SC1-Como abrir os ficheiros da pen drive	<p>-Sim eu gostei! mas eu não tou conseguir apanhar! quando eu ponho pen...</p> <p>-Mas sabe uma coisa, eu vim com o meu computador... Maria (João) já vai-me ensinar como é que eu ponho.</p> <p>- Eu, com o meu computador, eu já apanho mais rápido. Como na escola.</p>
	SC2-A barra de ferramentas	<p>- Lembra-me, lembra-me muita coisa! Mas depois, eu dia que eu venho, venho com meu computador, eu não estou a conseguir fazer em casa!</p> <p>-. ..., mas há coisas que eu tenho dificuldades mesmo em fazer.</p> <p>É mesmo a destreza das ferramentas, aquela barra de ferramentas que o computador tem, dominar aquilo! Eu acho que se conseguir dominar aquilo consigo se calhar eu me consigo virar melhor, desenhencilhar melhor, que é para não fazer tanta besteira.</p> <p>-Acho que em suma é a barra de ferramentas que se calhar faz com que agente consiga fazer, não digo assim o melhor de todos, mas apresentar, que tenha qualidade, que as pessoas digam, vale a pena o esforço! Acho isso.</p>
	SC3-Dificuldades específicas no uso do ecrã tátil	<p>- E depois uma pessoa quer trabalhar sem rato. Eu esse aqui também estou com vontade de aprender porque quando vamos fazer o teste na escola, de condução! ...agora é sem rato!</p> <p>- Outros mininos já estão tão acostumados. Eles tic, tic... Eu lá chego nervosa, eu</p>

SC4-Enviar ficheiros com imagens	<p>...professor disse que se eu não tenho cartão de cidadão, para eu bater com cartão, se eu não estou a conseguir com dedo. .... Outros colegas estão a conseguir com dedo, normal! mas eu não consigo com dedo!!!!</p> <p>-Eu não consegui dar com dedo!</p> <p>Eu tive que apanhar cartão do cidadão.</p> <p>-por exemplo ainda ontem, estava a falar, com o pessoal, queria enviar, um ficheiro, digamos uma foto, eu não sei porque carga de águas, eu não consigo, mas não sei...como é que naquele, no google mais, eu não consigo buscar as fotos que eu quero e anda sempre a mesmo foto!! que eu já te disse, mas o que é que se passa? O que é engraçado é que já me aconteceu a mesma coisa no Face que eu enviei uma foto que não devia, e ontem estava-me a acontecer a mesma coisa, a ir-me buscar. Mas que raio se passa com esta foto que é sempre a mesma foto que vai parar onde eu não quero. Eu consegui cancelar e não foi...eu tento escolher, não me deixa escolher a fotografia, tenho para ali umas quinhentas e tais fotografias, e vai buscar sempre a mesma foto!</p> <p>-Não, tipo enviar ficheiros a partir do computador! Eu vou e vem aquele abrir. Eu vou e ele vai buscar a fotografia abre a imediatamente!</p>
SC5-Trabalhar as imagens.	<p>-Não chego. Tem que carregar ali no cancelar e é sempre a mesma imagem!</p> <p>-Por exemplo, há pessoas que conseguem trabalhar a imagem à volta, pôr uma moldura! Isto. Gosto imenso, mas não sei fazer! Mas como é que conseguem fazer isso? Acho bonito!</p>
SC6-Aperfeiçoar PowerPoint	<p>-Acho que é uma coisa que acho que é bonita! Prontos!</p> <p>-Aah. Eu acho que nunca é demais, gostaria sim. Eu gostaria de aperfeiçoar melhor ainda no PowerPoint.</p>

C3- O que domina

SC1-Teclado e rato

-Acho que é mesmo teclado e rato, não!

	SC2-Conhecimentos de email e redes sociais	<p>-Eu mexo bem o rato, mexo bem o teclado, ligo e desligo, reinício quando o computador está com algum problema.</p> <p>-Eu tenho o Hotmail, mas como ...eu tenho o gmail e trabalho com o google mais. Eu tinha o Windows life, sei lá! Só que juntei o skipe e bloqueou as duas contas! Também já não voltei a criar mais! Eu já disse “desculpa, não crio mais conta nenhuma”, então mantive-me no gmail. Agora é que eu comecei a usar o google mais.</p>
	SC3-Explorar por iniciativa própria o computador	<p>-Estou a começar a descobrir, como é que aquilo funciona ainda, ainda não apanhei-lhe o jeito!</p> <p>-Eu mexo mesmo no computador por cusquice, nunca fiz curso nenhum!</p>
C4- Dificuldades em acesso a computadores para praticar	SC1-Falta de apoio dos filhos.	- Não estou a conseguir, eu vou trazer computador, sabe o meu filho tem outra preocupação. Um dia eu dei. “Oh mãe!”(faz gestos de impaciência)
	SC2-Dificuldade com a instalação do programa de destreza.	<p><i>(Já percebi, não consegue tirar aquele programa que eu lhe dei!) Eh!</i></p> <p><i>(Está bem. Então, mas isso fica combinado, é aquele programa para aprender a trabalhar com o rato? Para dominar...)</i></p> <p>-Dominar.</p> <p><i>(... melhor o rato e o teclado? Não era?)</i></p> <p>-Sim!</p>
		-Mas sabe uma coisa, eu vim com o meu computador... Maria (João) já vai-me ensinar como é que eu ponho.
		- Eu, com o meu computador, eu já apanho mais rápido. Como na escola.
		- Lembra-me, lembra-me muita coisa! Mas depois, eu dia que eu venho, venho com meu computador, eu não estou a conseguir fazer em casa!
	SC3-Não tem computador	Não, não temos computador...
	SC4-Dificuldade em conciliar horários nas instituições do bairro para praticar.	-...depois está a sair daquele curso, não dá tempo para ir ao Moinho. Eu fui lá também pra perguntar, ela diz como que não sabe fazer nada, ela não pode, no dia em que ela

		tem tempo para ajudar quem não sabe fazer nada, no dia em que ela tem tempo judar...pessoas que não sabe fazer nada, é dia que eu também for naquele curso também!
C5- Conhecimentos adquiridos	SC1-Destreza com o rato	Naquele dia eu trabalhei, creio que duas vezes. Não é? Foram duas vezes. Apontar com o rato.
	SC2-Barra de ferramentas do PowerPoint	...fiquei a conhecer as ferramentas, umas até que não me recordava, ou não sabia, e para mim é tudo valioso para mim.
C6- O que mais gostou	SC1-Dos professores	- Da outra vez, quando convidou a professora de informática, gostei imenso dela!
		-Ah! Naquela parte do início das ferramentas, que havia...a manear como a professora Maria João explica as coisas, também ajuda muito... eu gosto!
	SC2-Motivos pelos quais gostou do ensino dos professores	-Gostei imenso! Exato! Ela tem uma maneira de explicar, mesmo tipo, pra principiantes!
		-Pôs isso, foi para ali, fez assim! Gostei imenso! Gostei! Gostei!
		-Gostei imenso, da maneira dela, de ... de dar aulas! Porque há pessoas que às vezes a gente sente na hora, que não entende patavina nenhuma, ou nós é que não conseguimos acompanhar o passo! Então, há ali um desequilíbrio qualquer, mas ela não, ela explica mesmo tipo, independentemente de ser adultos, são iniciais, então deixa de explicar como se estivesse a explicar pros nosso filhos. Prontos! A maneira dela ensinar é conforme dos professores que eu tive em Angola. De maneira de que só saís dali quando entenderes aquilo que eu te estou a explicar! É assim. Exatamente. Do jeito que ela explica como é que eu devo mexer, não sei quê...eu consigo acompanhar a matéria na boa!
		-Ah! Naquela parte do início das ferramentas, que havia...a maneira como a professora Maria João explica as coisas,

também ajuda muito! Além da gente termos a ver o ecrã, e ver aquilo, a parte da maneira em que explica, não sei, acho que abre a mente, eu sinto, põe a maioria das pessoas prestava atenção, a maneira como explica as coisas, eu gosto!

-Eu gosto muito da maneira como explica as coisas, uma pessoa percebe bem, e à vontade que uma pessoa fica, se uma pessoa quiser perguntar qualquer coisa, pode perguntar, a pessoa não sente...eu estou satisfeita, até agora de tudo o que tenho aprendido, no geral.

C7-Sociedade da informação comunicação	SC1-Desafios	-Foi mesmo mexer com a destreza do computador, este foi o meu desafio! O meu desafio é saber mexer num computador como deve ser...
	SC2-Frustração	-É, agora é tudo por computador! -Cartão eu consegui, mas eu só consegui 24 pergunta. Só que eu, eu acho que eu reprovei porque voltei para trás uma. <i>(Exame teórico da carta de condução.)</i> ... O meu professor...uma pergunta deixa lá...não é para ir para trás! -O meu computador lá em casa não marca. É só com rato! Ahh! Eu queria treinar!! mas... não dá! (dececionada) -Humm. Eu fiquei sozinha com aquele cartão! Cartão de coiso! Na mão. Será que computador que reprovou-me?
	SC3-Preconceito	- Eu tenho uma amiga que o conselho dela é, que mulher que anda na net ...é que é"da vida" <i>(prostituta!)</i>  -Para ela é! Extremamente radical!  -Não, ela é muito...Ai! não sei explicar! Tem uma maneira de ser só dela. Nem sei explicar.  -Em questão de informática está parada no tempo, completamente!  -Ela nasceu cá! Ela não nasceu, mas veio miúda para aqui! É minha prima, é Angolana, mas veio miúda pra cá.



---

C8- O que gostaria	SC1-Vontade de aprender mais	Nas outras formações aprendemos mais sobre os computadores, temos aprendido mais sobre o PowerPoint...  -Eu também queria aprender mais e mais com isso, pronto, eu não sei tanto, mas um bocadinho dá para aprender
--------------------	------------------------------	--

---

## Anexo K

### Análise de Conteúdo das terceiras entrevistas

As categorias encontram-se designadas pela sigla C e as subcategorias pela sigla SC.

#### Tema1. Aprendizagens, Práticas e Importância da Linguagem da Escolarização

<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Unidades de Registo</i>
C1- Aquisição de conhecimentos e práticas em LE.	SC 1- Práticas na organização dos materiais dos educandos.	<p>-Eu não percebo muitas coisas. Foi uma ajuda. Por exemplo: os materiais. Uma pessoa tem que ter tudo a postos. Não é na escola, mas é noutro sítio onde tem também que estar organizado.</p> <p>-Se eu vou ver a mochila, vejo o estojo e está tudo espalhado, ele acha que eu tenho que arrumar...</p> <p>-Ver livros, cadernetas, muito importante.</p> <p>Com o passar do tempo uma pessoa não liga, mas chega uma altura que tem mesmo que ir para ver, para os exames, tem que ter lá tudo e depois não tem lá nada! ...mas eu vou lá ver a mochila porque eu sei que às vezes diz que tem e não tem.</p>
	SC2- Relembrar conhecimentos prévios.	...porque fomos lembrando de coisas que já tínhamos esquecido, já, e reavivar a memória um bocado, e ficámos a conhecer novos métodos que, algumas mudanças no ensino que às vezes, uma pessoa, vai mudando, uma pessoa também
	SC2- Aprender a acompanhar.	<p>-Vemos por exemplo, aprender a acompanhar, eu para além de aprender também acompanho os meus filhos, o que é extremamente importante!</p> <p>-Toda semana, pegar nele e toca a arrumar os materiais.</p> <p>...saber melhor acompanhar os nossos educandos, ficámos a conhecer a escola, a saber onde estavam aqui durante o dia, foi o horário,</p>

- SC3- Reconhecimento da importância dos temas em LE.
- Foi interessante. Gostei das coisas que vi.
- Mas eu acho que para mim tudo foi bom, foi importante porque o conhecimento que a gente ganhou, foi algo que a gente aprendeu, algo novo...para mim cada um dos temas é fundamental porque cada um diz...ai! falta-me a palavra! cada um trata de um tema ou de uma coisa específica.
- Para mim é extremamente importante!
- Ver livros, cadernetas, muito importante.
- SC 4- Aplicação e associação para outras áreas da vida.
- Para a semana eu e ele vamos arrumar a mochila do acampamento de escuteiros. O que leva o que não leva, escrever os nomes, a roupa toda. Tudo aquilo! Ele não sabe o que está a levar o que não está a levar, o que é que não é preciso. Porque eles obrigatoriamente têm que organizar as mochilas connosco.
- Faz parte das regas do escutismo.
- Faz, faz parte.
- Vês como eles também o fazem?
- É para eles aprenderem.
- SC 5- Melhores momentos.
- Para mim os melhores, melhores, melhores...para mim todos foram bons, porque de alguma maneira ensinaram-me alguma coisa! O que eu mais gostei como tinha dito, foi a aula de computador. A professora esteve cá, isso para mim foi espetacular!
- Exato. Sobre a internet, sobre mexer nas coisas, sobre como lidar com um computador, eu já tenho aquela pesquisa de mexer, mas quando vem alguém que já entende da matéria é totalmente diferente. Por exemplo, no meu trabalho, inserir a foto foi um golo na baliza, foi assim que me deixou ...Ah! Consegui. Sinceramente agora, não tenho mexido, não sei se...prontos, tenho que treinar, tenho que lá ir.
- Momentos mais fracos...para mim foram sempre bons momentos, tanto pela companhia, pelo grupo em si, e agora que ficamos reduzidos, mas pronto. Ou seja, para

mim foi bom no geral...foi de tudo um pouco,  
foi bom!  
Foi positivo.

Eu gostei de tudo.

SC6-Ser referência na  
aprendizagem para os  
educandos.

Até as aulas, e por exemplo dizer ao (nome do filho) eu estou a ter aulas com a professora dele foi... “Estás a ter aulas com a minha professora?”

-Tou!

-Qual professora?

-A professora Maria João.

-Ai Ahhhh!

Tipo, ai a minha mãe está a estudar. Então a minha mãe também está precisando aprender.

-Por exemplo, ontem houve uma atividade no Moinho, e eu acabei por participar das festas que é lá do bairro. E tavam a dar aulas de quizomba, eu sei dançar muito bem o quizomba! E eu acabei por participar com um estagiário, e eu a dançar e toda a gente a dizer ao (nome do filho). A tua mãe sabe dançar! Nem imagina o que significou para ele ir... e ele, mãe! os meus amigos gostaram de te ver dançar.

E é a tal coisa! As pessoas dizem, oh (nome da participante), tu afinal danças!

-Mãe tu estás a estudar com a professora Maria João! E o que é que ela fala? E o que é que não sei quê?

-Só de ver aquele brilhoso uma pessoa já fica. Foi mesmo, valeu a pena!...Ele quando vê que eu faço alguma coisa e elogiam ele, ihhh mãe! Fiquei contente, estão a falar de minha mãe! Então ele fica todo baboso porque é a mãe dele. E fica com aquele sorriso. É a minha mãe! É a minha mãe!

-Eu estou a estudar com a tua professora, estou a estudar outras coisas, e ele:

Ai ahhhh! Estás a aprender mesmo? E assim do que é que vocês falam?

E eu explico.

Então ele a minha mãe também está a estudar!

-Para mim é extremamente importante!

SC7 – Pontos fracos.  
Pouco tempo.

Os fracos sinceramente não sei.

-Para mim não. Se calhar fraco foi o tempo!  
 -O tempo que foi pouco!  
 -Pode ser que para o ano seja um segundo ano.  
 -Eu venho!  
 -Está bem está combinado!  
 -Eu venho para aprofundar o meu conhecimento, que nunca é demais!...Eu venho, eu venho!

Momentos mais fracos...para mim foram sempre bons momentos.

C2- Novas percepções face ao acompanhamento no espaço escolar do 2º ciclo.	SC1- Ficar a conhecer o espaço	<p>-Mudou o olhar na forma de imaginar que isto, quando o (nome do filho) chegar na fase de vir para aqui...</p> <p>-Como conhecia a escola há algum tempo e os edifícios que são, pois eu não conhecia lá onde fomos, ao ginásio, não conhecia lá, e então, ...</p> <p>-E em relação quando fomos lá em cima aqui na biblioteca, e coisas que a professora Maria João nos esteve a ensinar que eu não sabia, nunca tinha lá estado, e prontos é um dos sítios que eu não conhecia. Pronto, e são conhecimentos que uma pessoa adquire e que é bom.</p>
	SC2- Contentamento por conhecer melhor o espaço e o que o educando beneficia.	<p>...uma pessoa fica contente de conhecer o espaço onde o seu filho está, ele vai fazer ginástica, ontem também, onde esteve uma vez, que ele já jogou basquete ali, que ele teve e que ele vai reiniciar no início do ano...</p>
	SC3- Uma nova percepção implica melhorar o acompanhamento.	<p>...e gostei, uma pessoa começa a ver as coisas de outra maneira, já conheceu...às vezes uma pessoa não conhece, não liga, e quando uma pessoa já vê, já tem uma nova percepção, já sabe o sítio e as condições, é diferente.</p>
	SC4- Noção da necessidade de estar mais atenta no acompanhamento no 2º ciclo.	<p>... que é a fase que se tem de ter mais cuidado, é aquela fase da preocupação, de prestar mais atenção, ver com quem anda, com quem sai, controlar os horários, em base, o comportamento na sala, ter o material escolar, e aquelas brigas que do nada arranjam confusões de grandes proporções, e isso aí é que me preocupou mais porque deu pra ver que quando eles transitam para aqui</p>

ou para outra que começam a arranjar mais problemas.

Não!!!! Ali as regras todas!!! de estudo e de comportamento! Aliás até porque ele já sabe!

SC5- Dificuldades no acompanhamento face às mudanças no ensino.

Eu às vezes fico a pensar, o meu filho, o que é que eu poderia ter feito com ele. Não sei. É o acompanhamento, eu tento acompanhar, mas só que às vezes o estudo vai mudando e mesmo nós com a nossa escolaridade que já tivemos, já é diferente, eu vejo na (nome da neta) as contas que eles fazem, eu não lhe consigo acompanhar já nas contas. Fico ali, fico à toa, mesmo que queira ajudar já não consigo! Porque mudou a matemática, mudou! Já não dá, já não consigo. É preocupante porque uma pessoa quer ajudar, já não somos capazes de dar a mão a eles. Agora é a matemática para o ano, no estudo, não sei o que pode mudar, é o Português? Isso vai mudando e a nossa escola já ficou para trás.

SC6 -Receio dos esquemas dos alunos para faltarem enganando os EE.

Querem mostrar que são galos de capoeira e uma pessoa se não estiver atenta eles levam o horário do vizinho e não o deles que é para faltar às aulas, se uma pessoa não estiver atenta isso é complicado!

SC7-Receio de não conseguir lidar com o educando na mudança de ciclo.

Ele de momento está ali na escola da Cova da Moura, está-se a conservar, espero que quando ele vier pra aqui ou para outra eu possa levá-lo.

SC8- A importância da experiência dos outros participantes.

O facto de ter a (participante E2) a dizer-nos algumas coisas também foi importante.

-Exato.

Sim porque a E2 foi agora que ela disse que prontos foi o ano mais difícil porque o filho, digamos que assim radicalmente.

SC9- A importância da revisão da mochila, materiais.

Este que tem que ver com o comportamento deles, os horários, os materiais e as disciplinas. esse é extremamente importante também.

SC10-O que é que gostavas de aprender mais sobre a escola?

-Gostava que a escola tivesse mais vigilância.  
-Isso é o que tu gostavas que tivesse. Querias que falássemos sobre a vigilância? Aqui ou na Cova da Moura?

-Em qualquer escola. Porque eu acho que em qualquer escola passa-se barbaridades, os alunos fazem coisas que não devem, ataques entre eles, como é que a escola, a vigilância...na hora do recreio tinha de ser redobrada! Eu sinceramente creio que deviam proibir os telemóveis nas aulas!!!

-São temas! O dos telemóveis e o da vigilância.

- No pátio e ninguém sabe como é que aconteceu!

É um tema, é o tema da disciplina.

-Exato. Hoje em dia a juventude é muito rebelde.

-

Eu acho que há sempre mais para aprender porque a escola, o ensino vai mudando. Eu acho que sim. Cada ano o ensino vai sempre acrescentando qualquer coisa, e que os pais não sabem e que era bom adquirir.

Sobre a escola mais. sabe algumas coisa. Eu posso saber mais.

SC11-  
Responsabilização do educando face às suas responsabilidades escolares.

Não! Eu não arrumo a tua mochila, tu vais arrumar a tua mochila. Pronto! Então, se faz favor, vamos começar! Ele tem trabalho de escola para fazer que o professor mandou. Fez duas vezes. Eu disse-lhe eu não vou andar a ti atrás. Fica descansado que eu não vou andar a ti atrás, porque eu já te disse uma coisa, tu tens oito anos, mias dois tens dez, está numa fase de responsabilidade, não fazes o trabalho de casa, o problema é teu, que para o ano seja o mesmo professor que vais ter, não faças o trabalho que vais ver a classificação que vais ter! Estás com preguiça? Então? Vai contar com o teu comportamento, não vai contar com o meu. Porque eu já estou farta de te dizer. Se eu te dizer tu não vais gostar da maneira que eu te vou obrigar porque eu já conversei contigo. Não podemos estar todo o tempo a falar a mesma coisa filho! Não dá! O que é que não entendes? E ele fica parado para mim. Eu já disse! Não vou estar toda hora a gritar contigo. Quando eu te voltar a dizer para fazer tu levas um estalo! E só depois de eu te

---

dar um estalo é que tu vais ter noção daquilo que eu te estou a mandar fazer! E ele já sabe. Os teus materiais, as tuas coisas dos escuteiros, tens a mania de deixar o prato onde comes, por causa disso já partiste a loiça, e eu já te chamei a atenção para isso. É isso que eu não gosto! Ele é teimoso! ...Depois é sensível! Ou lhe dá para a rebeldia ou lhe dá para chorar. Estás a chorar porquê? Não foi falta de aviso. Tu estás com o oito o teu irmão está com seis e vai fazer o que tu fizeres, por favor vamos começar a atinar.

## **Tema 2- Aprendizagens em Tecnologias Digitais e Recurso ao PowerPoint Interativo**

<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Unidades de Registo</i>
C 1- Aprendizagens em Tecnologias Digitais.	SC 1- O que aprendeu em tecnologias digitais.	<p>-A por fotografias!</p> <p>Eu aprendi mais! Aprendi como disse de algumas coisas que eu tinha esquecido, de algumas coisas que já estavam esquecidas, e não só recordar, estamos sempre aprendendo.</p> <p>Eu sim, porque no geral...o que eu gostei mais, de aprender mais, eu desenrasco-me nalgumas coisas, ...</p> <p>Aprendeu mais ou menos...</p> <p>E já começou a aprender a ligar o computador, a usar o rato?</p> <p>Sim.</p> <p>Gostaria de aprender mais, eu sempre quero aprender. Gostava de aprender mais, a saber mais.</p>
	SC2- O que quer aprender	<p>-Os slides como viu, não conseguia dar sequência, não conseguia ir buscar páginas novas. Eu não sei o que é que eu fiz, aquilo sumiu.</p> <p>-O computador é uma caixa mistério!</p>



-Eu gostaria de aprender a fazer as tabelas só que às vezes eu não ..., eu com o computador é assim, está lá guardado, acabei aquela formação e não vou lá, não tenho tempo!

SC3- Dificuldades em poder praticar.

-Fazer as tabelas eu não consigo, lá em cima, mas eu não ter trabalho, alguém me foi chamar para uma semana, e depois não passo lá até agora.  
-Mas pode ir lá!  
Agora não sei se pode ir lá.  
-Por isso não vai lá! Mas olhe que está aberto! Tá aberto, mas eu não sei se ela vai chatear comigo ou não. Eu não despedi, eu não disse nada a ela.  
Exatamente.  
-Mas o senhor ao menos ficou a saber que existem esses lugares e pode ir lá.

C2- O PowerPoint interativo.

SC 1- O PowerPoint interativo fonte de conhecimentos em linguagem da escolarização

O PowerPoint foi bom, por exemplo a legislação, os órgãos são coisas que a gente não sabe, mas tem a explicação  
-Para mim foi giro fazê-lo, mas não sei se foi giro para vocês! Giro no sentido em que possa ser útil.  
-Sim, sim. que é uma vantagem muito grande.

Sim. Aprendi como está dividido o agrupamento. Uma das coisas fundamentais é saber o nome das escolas do agrupamento.  
Não sei de cor, uma ou outra eu sei. Mas parecendo que não, devia ser obrigatório os pais saberem! Há pais que se nós fazemos uma pergunta sobre o filho, sobre a escola não sabem nada! Nada! É frustrante! ter o filho na escola e não saber o que faz exatamente o quê!

Importante sim, havia pessoas que não conhecia o nome das escolas, o agrupamento, o nome das escolas que eu também não sabia. Eu só conhecia esta a da Cova da Moura, da Padre Himalaia e não sabia mais. Só três e é um conhecimento que a pessoa vai, pronto, vai estendendo...

(Nota: Este conteúdo só foi lecionado com o PowerPoint interativo)

SC2- O PowerPoint interativo lugar de consulta sobre a

...e a gente quando tiver curiosos vai lá e pelo menos tem ali uma ligeira explicação e diz o que é que é e o que é que não é. Por exemplo, se neste momento me perguntar, a minha cabeça

linguagem da  
escolarização.

está em branco, está em branco, prontos deixa-me lá ir ver na página tal, aí vou ler outra vez , vou lendo mais uma vez e assim vou pondo alguma coisa na cabeça, já vou saber a legislação de órgãos de gestão da escola, assim já sei alguma coisa. O que é extremamente importante porque se for só a falar, sem nada para a gente ler, que nos mostre o que está ali, não sei quê, entra a cem e sai a duzentos.

Sim, já temos o material connosco, qualquer coisa que uma pessoa tenha uma dúvida, só tem, vai lá.

SC 3- Trabalhar no  
PowerPoint  
interativo.

Senti-me bem, como eu já sei mexer no computador independentemente de não saber certas coisas, já me senti à-vontade naquela coisa de mexer no rato, nos teclados. No caso do E4 ele requer manuseamento.  
Viste como ele acompanhou?  
Acompanhou, foi!  
Creio que é mesmo uma questão de ter prática nas mãos. saber mexer que é para passar aquele nervosinho e uma pessoa estar à-vontade.  
Ele na última aula estava esquisito, primeiro estava um pouco distante, mas depois integrou-se.  
Ainda bem!

SC 4- Alguma coisa  
acrescentaria.

O senhor conseguiu trabalhar nesse programa?  
Sim.  
E se o levar para casa ou instituição, acha que consegue abrir o programa e ver alguns temas?  
Acho que alguns consegue.

Mais aulas. É uma pena ter sido pouco tempo, mas devagar se vai ao longe.

Gostaria de aprender mais, eu sempre quero aprender. Gostava de aprender mais, a saber mais.

---

**Anexo L****Autorização para inserção do nome e logotipo do Agrupamento de Escolas da Damaia**

EDUCAÇÃO

**DECLARAÇÃO**

O Agrupamento de Escolas da Damaia autoriza a professora Maria João Reis da Cruz a inserir na sua dissertação de doutoramento o nome e o logotipo do agrupamento.

Damaia, 14 de setembro de 2020

